



**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA
ARAŞTIRMA MAKALELERİ**

Kitap Adı : Eğitim Bilimler. Alanında Araştırma Makaleleri
İmtiyaz Sahibi : Gece Kitaplığı
Genel Yayın Yönetmeni : Doç. Dr. Atilla ATİK
Kapak&İç Tasarım : Tuğçe GÖKÇE
Sosyal Medya : Arzu ÇUHACIOĞLU
Yayına Hazırlama : Gece Akademi Dizgi Birimi
Yayıncı Sertifika No : 15476
Matbaa Sertifika No : 42539
Matbaa Adı : GeceAkademi
ISBN : 978-625-7958-24-0

Editörler : Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Baki MİNAZ
Arş.Gör.Dr. Meral SERT AĞIR

The right to publish this book belongs to Gece Kitaplığı. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission. Gece Akademi is a subsidiary of Gece Kitaplığı.

Bu kitabın yayın hakkı Gece Kitaplığı'na aittir. Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. Gece Akademi, Gece Kitaplığı'nın yan kuruluşudur.

Birinci Basım/First Edition ©ARALIK 2019/Ankara/TURKEY ©copyright



Gece Publishing

ABD Adres/ USA Address: 387 Park Avenue South, 5th Floor,
New York, 10016, USA

Telefon/Phone: +1 347 355 10 70

Gece Akademi

Türkiye Adres/Turkey Address: Kocatepe Mah. Mithatpaşa
Cad. 44/C Çankaya, Ankara, TR

Telefon/Phone: +90 312 431 34 84 - +90 555 888 24 26



**EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA
ARAŞTIRMA MAKALELERİ**

BÖLÜM 1

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Emine ÇAĞLAR POLAT-Alpaslan GÖZLER 9

BÖLÜM 2

PIYANO EĞİTİMİNDE İŞLEVSEL PİYANO BECERİLERİ VE ÇÖZÜMLEME DESTEKLİ ÇALIŞMALARIN ÖNEMİ

Burcu ÖZER 41

BÖLÜM 3

SOSYAL BİLGİLER ALANINDA FARKLI DÜŞÜNME BECERİLERİNİ KONU ALAN TEZ VE MAKALELERİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Çiğdem KAN - Ayşe KOCAMEMİK 73

BÖLÜM 4

GÜNCEL OLAYLARLA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Doç. Dr. Çiğdem KAN - Nazan DEMİRHAN 87

BÖLÜM 5

ADDİE ÖĞRETİM TASARIM MODELİNE GÖRE BEŞİNCİ SINIFTA KESİRLER KONUSU İÇİN GELİŞTİRİLEN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİM ORTAMI

Feride Sena Kocaoğlu Er - Derya Zengin - Dilek Sezgin Memnun .. 119

BÖLÜM 6

ÖĞRETMENLERİN İŞ MOTİVASYONLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç.Dr. Gizem SAYGILI.....145

BÖLÜM 7

SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN TERCİH ETTİĞİ SINIF DİSİPLİN MODELLERİ

Halük ÜNSAL.....161

BÖLÜM 8

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM AÇISINDAN 21. YÜZYILA AİT ALGILARI

Halük ÜNSAL.....177

BÖLÜM 9

ÜST-BİLİŞ STRATEJİLERİNİN MÜZİK VE PIYANO ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

Hepşen OKAN Alper ŞAKALAR193

BÖLÜM 10

İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ METİNLER VE OKUMA MATERYALLERİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM.....205

BÖLÜM 11

BAYRAMLAR VE ANMA GÜNLERİNİN EĞİTİMDEKİ ROLÜ: KÂZİM NÂMİ DURU'NUN DEĞERLENDİRMELERİ

Mehmet ELBAN221

BÖLÜM 12

ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİ DEĞERLER EĞİTİMİ YÖNÜNDEN İNCELEYEN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN ANALİZİ

Mehmet FİDAN231

BÖLÜM 13

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Merve SAHILLIOĞULLARI-Ahmet CIHANGİR

Dilek SEZGIN MEMNUN247

BÖLÜM 14

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK KORKU NEDENLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL - Betül DAYI271

BÖLÜM 15

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MÜZİK ÖĞRETİMİNDEKİ YETERLİKLERİ

Doç. Dr. Sabahat BURAK293

BÖLÜM 16

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE ÜNİVERSİTE YAŞAMINA UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğr. Gör. Uğur SARUHAN-Öğr. Gör. Cengiz TAŞKAYA.....309

BÖLÜM 17

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA YÖNELİK TUTUMLARININ, MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİNİN VE EMPATİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Güneş SALI - Doç. Dr. VUSLAT OĞUZ ATICI321

BÖLÜM 18

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ BAŞARI, TUTUM VE KALICILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yıldız AKKAYA345

BÖLÜM 19

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE MOBİL ÖĞRENMENİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ TUTUMLARINA YÖNELİK ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yunus ÇAKIR - Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY365

BÖLÜM 20

FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDEKİ ÖĞRETMENLERİN PLANLAMA YETERLİK ALGILARINA GÖRE ÖZ-DÜZENLEMeye DAYALI ÖĞRENME ORTAMI OLUŞTURMA DÜZEYLERİNİN BÖLÜM İNCELENMESİ

Gamze TUNCER-Işıl TANRISEVEN387

BÖLÜM 21

ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÜSTÜN YETENEKLİLİK

Sinan SCHREGLMANN411

ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL SİNİZM
DÜZEYLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE
İNCELENMESİ

BÖLÜM

1

Emine ÇAĞLAR POLAT
Alpaslan GÖZLER

1.GİRİŞ

Örgütsel Sinizm

Teknolojideki baş döndürücü yenilikler daha fazla meydana geldikçe çalışanların da yaşanan yenilikleri kabul etmesi ve örgütlerinde mutlu olması zorlaşmaktadır. Aynı şekilde, örgütün çalışandan beklentisi artmakta ve değişmektedir. Bu sebeple günümüz teknolojiyle gelen bazı problemler de oluşmaktadır. Bunlardan biri, çalışanın ve örgütün verimliliğini ve etkililiğini düşüren örgütsel sinizmdir. 1980’li yılların sonlarına doğru örgütsel sinizm konusunda araştırmalar yapılmaya ve günümüz anlamında “örgütsel sinizm” kelimesi literatüre girmeye başlamıştır (Helvacı ve Çetin, 2012, s. 1476). Örgütlerde örgüt olarak başarıyı elde edebilmek, kaliteli ve verimli yeni uygulamalar gerçekleştirmek ve değişimi kolaylaştırmak çoğunlukla çalışanların çalıştıkları örgüte ilişkin tutumlarına bağlıdır (Helvacı, 2010: 383). Bu durum, çalıştıkları örgüte karşı olumsuz tutum olarak bilinen örgütsel sinizmi daha da önemli hale getirmiştir. Sinizm çok eskilere dayandırıldığında sinik kişi toplumu etkilemeye çalışırken, bugünlerde ise siniklik kendini çekme ve duyarsızlaşma olarak görülmektedir.

Örgüt yönetiminin birçok eksik, hatalı çalışmaları ürünü olarak örgütsel problemler ve kaoslar oluşmaktadır. Bu kaoslar çalışanlarda örgütlerine karşı ciddi şekilde güvensizlik, bıkkınlık, monotonluk, endişe, yabancılaşma gibi birçok olumsuz tutum ve düşünce gelişmesine neden olmaktadır. Bu olumsuz düşünce ve tutumların bizi yönlendirdiği en yaygın olgu olarak sinizm görülmektedir (Gül ve Ağıröz, 2011, s. 30). Sinizm için en kabul edilen görüş, hem geniş hem kişisel odaklı olabilen ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahip olumsuz bir tavır olarak düşünülmektedir (Helvacı, 2010: 385). Sinizm; hakir görme, öfkeli tutum ve utanç gibi duygusal unsurların olumsuz duyguları harekete geçirme sürecidir. Bununla birlikte umutsuzluk, düş kırıklığı ile birlikte anılan bir tutumdur (James, 2005: 1). Başka bir deyişle sinizm, bireylerin kendi amaçları hakkında sürekli kötü düşünmesi ve beklentilerinin karşılanmamasıyla yaşadıkları hayal kırıklığı ve küskünlüğüne dayalı olarak örgütte yapılan faaliyetleri olumsuz olarak açıklama ve yorumlama tutumu; kendi çıkarları için diğer insanlarla iletişime girme ve işleri idare etme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 285). Sinizmde, kişinin “kusur bulan, zor beğenir, eleştirir” (Eaton, 2000: 7) anlamı daha baskındır.

Örgütsel Sinizm Kavramı

Örgütsel sinizme ilişkin öncül araştırmalar 1940’larda Minoseta Üniversitesi’ndeki kişilik çözümlemesinin tarihi araştırmalarında yer almıştır. “Minoseta Çok Yönlü Kişilik Envanteri”, Cook ve Medley’in “Sinik

Düşmanlık Ölçeği” sinizm tarihi açısından en eski ölççeklerin temelini oluşturmaktadır (Sur, 2010: 24). Zaten sinizm antik dönemdeki kullanımından tamamen sıyrılmış olmasından antik zamanlara hiç atıfta bulunulmamakta ve ABD’de son yirmi yıldır sosyal bilimciler tarafından kullanılmaktadır (Helvacı, 2010: 385). Bu durum Türkiye’de daha da yakın zamanları kapsamaktadır. Örgütsel sinizm konusunda yapılan ilk araştırmalar ise Niederhoffer (1967) tarafından bir örgüt olarak tanımlanabilecek emniyetteki polis memurları üzerine uygulanmıştır. Polis memurlarının halka yönelik hissettikleri olumsuz duygu ve davranışlar bir anonim türü olarak tanımlanmış ve anonim üç unsurdan (nefret, çekememe, güçsüzlük) oluşan küskünlüğe yol açtığı belirtilmiştir (Helvacı, 2010: 388).

Örgütsel sinizm; işyerinde çalışanın yönetimi küçümseyerek bencillikle suçlayarak meslektaşlarını hor görüp aşağılayarak çalışanların örgütlerine karşı aşırı derecede olumsuz tutum içine girmesidir (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 345). Sinik çalışanları diğerlerinden ayıran en belirgin özellikler; sürekli örgüt içindeki bir şeylerden şikayet etmeleri, örgütü ve iş arkadaşlarını küçümser tavırlar içinde olmaları, sürekli kötümser düşünceleri ve dile getirmeleri, başarısızlıklar karşısında ve beklentileri karşılanmayınca çabucak hayal kırıklığına uğramaları, örgütleri tarafından kandırıldıkları duygusuna kapılmaları olarak belirtilebilmektedir (Abraham, 2000, p. 270). Örgütte böyle duyguların ve tutumların sergilenmesi; çalışma veriminin azalmasına, performans ve motivasyonun düşmesine, yapılan işlerin kalitesinin azalmasına, örgütten çalışanın eksilmesine, bireylerde tükenmişliğe sebep olabileceği belirtilmektedir (Akman, 2013: 14).

Örgütsel sinizm şu şekilde meydana gelmektedir: Örgütlerinde işine bağlı ve iş ahlakı güçlü olan çalışanlar çok çalışmaya eğilimlidirler. Ayrıca çalışanların birbirlerine karşı saygı göstermeleri beklenmektedir. Çalışan, örgüte katkı sağlamak için elinden geleni yapmaktadır. Ancak örgüt beklentileri karşılamazsa hayal kırıklığı ortaya çıkmakta ve böylece sinizm meydana gelmektedir (Boyalı, 2011: 11). Başka bir tabirle, örgütlerde sinizm ilgisizliğe, yok sayılmaya karşı verilen bir tepkidir. Sinik çalışanlar hayal kırıklığına uğrayan ve örgüte karşı daha az olumlu duygular hisseden bireyler haline dönüşerek çalışanlarda sinizm oluşmaktadır (Çağ, 2011: 67).

Örgütsel Sinizmin Boyutları

Örgüte karşı olumsuz tutum anlamına gelen örgütsel sinizm üç boyuttan oluşmaktadır (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 345). Bunlar; kurumun objektif olmamasına dair inanç, kuruma yönelik olumsuz duygular ve kuruma yönelik kötüyeli eğilimler ve bu inanış ve duygularla tutarlı olan kritik davranışlar olarak tanımlanmaktadır.

Bilişsel boyutta sinik, durumu algılamaya ve kuruma karşı güvensizlik oluşmaya ve kurumun adaletsiz olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Duyuşsal boyutta algı artık duygu olarak kendini göstermeye başlamakta ve kuruma karşı kızgınlık, tiksinti, küçümseme gibi duygular gün yüzüne çıkmaktadır. Son olarak da davranışsal boyutta bu duygularını dile getirerek davranışlarına yansıtılmaktadır. Eleştirel konuşmalar, diğer çalışanlarla bakışarak alay etmek şeklinde olabilmektedir.

Sinizm insanı harekete geçiren güdü ve eylemlerde içtenliğe ve iyiliğe inanmama durumu olarak açıklanmaktadır (İçerli ve Yıldırım, 2012, s. 169). Bilişsel boyutta örgütsel sinikler, örgüt uygulamalarında adalet, dürüstlük ve samimiyet gibi birtakım ilkelerin yoksun olduğuna ve örgüt uygulamalarıyla kendilerinin kandırıldığına ve alınan kararlarda yöneticilerin ve çalışma arkadaşlarının kendi çıkarlarının ön planda olduğuna inanmaktadırlar (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 345-346). İnanç, tutumun habercisi olarak düşünülmektedir (Delken, 2004: 9).

Duyuşsal tepki boyutunda sinik kişiler, örgütlerine karşı kızgınlık ve nefret duyarlar ya da örgütlerini düşündüklerinde sıkıntı, bıkkınlık, hayal kırıklığı, nefret, endişe ve utanç duygusu içinde olabilmektedirler (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 346). Abraham (2000)'a göre ise örgütsel sinizmin duygusal boyutu; saygısızlık, öfke, sıkıntı ve utanç duymak gibi kuvvetli duygusal tepkileri içermektedir.

Davranışsal boyutta ise Kenneth Clark'ın "Biz kendimizi tıpkı bombalar kadar etkili bir şekilde sinizm ve hayal kırıklığıyla mahvedebiliriz" sözleri sinizmin bir bomba kadar nasıl etkili olduğunu ve birçok olumsuz sonuçlar doğuracağını belirterek sinizmin değerini vurgulamaktadır (Sur, 2010: 26). Örgütsel sinizmin düzeyine göre örgüte karşı çalışmada meydana gelen olumsuz inanç, tutum ve davranışlar, rekabetin çalışma arkadaşlarının arasını bozmasına, alaycı ve kırıcı davranışların artması ile örgütteki verimin düşmesine, işlerin kalitesizleşmesine, kalıfıyeli çalışanların kaybına neden olabilir (Sur, 2010: 26). Çalışanlar, karamsar tahminleriyle ve alaycı mizahlarıyla da sinik tutum ve davranışları sergileyebilirler (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 346).

Sinizm Türleri

Her insan benzer durumlardan aynı şekilde etkilenmeyebilir. Sinizmin gelişiminde örgütün karakteristik özellikleriyle kişinin özellikleri birbiriyile ilişkilidir. Örnek verecek olursak iş etiğine önem veren bir kişi, sıkı çalışır ve örgütün de ona dürüst olmasını ve saygı göstermesini beklemektedir. Örgüt bu beklentiye karşılayamazsa çalışanın hayal kırıklığına ve örgüte karşı şüpheciliğine neden olmaktadır. Diğer yandan dürüstlükten, içten-

likten yoksun, ilgisiz olan kişi yaşadığı tecrübelerden dolayı muhtemelen sinik olmayabilir. Çünkü ya gerçekçi düşünmeyi öğrenmiş ya da o da sisteme ayak uyduran birisidir (Grama, 2013, p. 125). Sinizm kavramı, siniklerin hem olumlu duygularını (örgütü geliştirme) hem de olumsuz duygularını (değişim çabalarının başarısız olacağı) içinde barındıran paradoksal bir yapıdır (McClough; Rogelberg; Fisher et al. 1998, p. 33). Sinizmin paradoksal yapısı, sinik çalışanları beklenmedik bir şekilde değişim çabalarına katılmasını sağlayabilir. Vance ve arkadaşları (1995) sinik çalışanların aktif olarak iyileştirme faaliyetlerine katılmadığını ama örgüt iklimi ve iyileştirme uygulamalarına yönelik anketteki açık uçlu sorulara cevap yazdıklarını bulmuşlardır (McClough; Rogelberg; Fisher et al., 1998, p. 33).

Abraham (2000) işyerinde oluşabilen beş farklı sinizm türünü ele alarak duygusal tepkilerin ilişkilerini araştırmaya ve kuramsal boyutunu açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. “Kişilik sinizmin” doğuştan gelen olumsuz bakış açısı, “sosyal”, “çalışan” ve “örgütsel değişim sinizmin” psikolojik sözleşme ihlalleri ve “mesleki sinizm” de tükenmişlik ve kişi-rol çatışmasıyla ilgili olabileceği savunulmaktadır (Abraham, 2000: 269). Bu beş türlü sinizm türlerinin sadece bir grubuna öğretmenlerin yaşadığı sinizmi yerleştirmek çok zordur. Genel hatlarıyla hepsini de incelediğimizde her türlü sinizmin her türlüünü yaşayan öğretmen örneklerini görmek zor olmamaktadır. Bu sebeple burada kısaca hepsinden bahsedilmektedir.

Kişilik sinizmi

Sinizm, insanın doğuştan getirdiği, sürekliliği olan olumsuz algıdır (Helvacı, 2010: 387). Bu kişiler toplumdaki bütün insanlara karşı olumsuz düşünceler beslemektedirler. Hiçbir insanın iyi olmadığı, sadece kendilerini düşünen bencil insanlarla dolu bir dünya algısından dolayı her şeye karşı güvensizlik olmaktadır. Kişilik sinizmi, alaycı bir küçümseme ve kişilerarası zayıf ilişkilerle nitelendirilebilir. Dünyaya ve insanlara karşı kökleşmiş bir şüphe duygusu mevcuttur (Kabataş, 2010: 16). “Kişilik sinizmi, örgütsel sinizmin pato-psikolojik değişkinidir” (Sur, 2010: 18) ve Cook ve Medley (1954)’in düşmanlık derecesi ile Minnesota Çok Yönlü Karakter Envanteri (MMPI)’ndeki öğelerin alt kümelerine dayanmaktadır (Dean Jr; Brandes; Dharwadkar, 1998, p. 342). Kişilik sinizmi, örgütsel sinizmin güçlü bir belirleyicisidir (Abraham, 2000, p. 287).

Sosyal/Toplumsal Sinizm

Toplumla birey arasındaki psikolojik sözleşmenin bozulmasından kaynaklanmaktadır. Psikolojik sözleşme, birey ve örgütün beklentilerinin birbirine uyması olarak düşünülebilir. Toplumsal sözleşmenin bozulması inancın zedelenmesine ve bozulmasına neden olmaktadır. Çünkü burada

birey mağdur edilmektedir. Böylece sisteme olan güven sarsılmış ve dahası ise insanlara inanma noktasında gerileme yaşanmıştır (Helvacı, 2010: 388). Toplumsal siniklerin en belirgin özelliği, yaşadıklarından dolayı suçladıkları sosyal ve ekonomik örgütlere yabancılaşmaları ve kendilerini çaresiz olarak görmeleridir (Kabataş, 2010: 17). Toplumsal sinizmin etkisi olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu tam net değildir. Çünkü bazen çalışanı, örgüte daha da bağlayabilmektedir. Ayrıca toplumsal sinizmin iş tatminini arttırdığı gibi bağlılığı da arttırdığı bulunmuştur (Abraham, 2000, p. 287). Bunun yanı sıra, çalışanın çalıştığı örgütte yaşadıklarından dolayı çalışanda önyargı oluşmakta ve bu önyargı örgütten beklentinin düşmesine sebep olmaktadır (Polatcan, 2012: 14). Sinikler, örgütlerindeki beklentilerini düşürdükleri için daha gerçekçi düşünebilmekte ve hayal kırıklığı daha az yaşamaktadırlar.

Çalışan Sinizmi

Çalışan ve işveren arasındaki sözleşmenin bozulması anlamına gelmektedir (Helvacı, 2010: 391). Yani çalışanın güveni sarsılmakta, çalıştığı örgüte karşı inancı azalmakta ve de örgütteki adalete şüpheyle yaklaşmaya başlamaktadır. Çalışanın özellikle örgütlerdeki üst düzey yöneticilere, diğer bölümlere karşı tutumlarını içermektedir. Örgütteki iş gören sinizmine sahip kişileri bilmek ve ona göre tedbir almak için bu sinizm türü de önemlidir (Turan, 2011: 99).

Mesleki Sinizm

Bazı örgütlerdeki müşterilerle gerçekleşen çalışmalar iş görende tükenmişliğe neden olmaktadır ya da mesleki sinizm, kişi-rol çatışmasından kaynaklanmaktadır. Çalışanın düşünce ve değer yargıları örgütünkiyle uyuşmadığında mesleki sinizm ortaya çıkmaktadır (Helvacı, 2010: 392). Kişinin değil de örgütün değerleri önceliğinde davranılır ve hareket edilirse kişi kendisiyle çatışabilir ve zamanla bu çatışmaya tepki olarak sinik bir tutum sergilemeye başlayabilir. Böyle bir durumda örgüte karşı sinik tutumun çalışanın “psikolojik savunma mekanizması” olduğu iddia edilmektedir (Arslan, 2012, s. 14). Mesleki sinizm; “duyarsızlık, kopukluk ve vurdumduymazlık” ile özleştirilmektedir (Kabataş, 2010: 19). Mesleki sinizmin kişinin kendisinden kaynaklandığı düşünülmektedir ama örgütsel değişim sinizmin örgütten kaynaklandığı düşünülmektedir (Arslan, 2012, s 16).

Örgütsel Değişim Sinizmi

Bilgi çağıyla gelen teknoloji ve buna bağlı olarak yaşanan ekonomik standartlar değişimin yaşanmasına sebep olmaktadır. Tabii ki bu değişimlerde bazen başarılı olunmakta bazen de başarısızlıkla sonuçlanmaktadır.

Örgütlerinde değişim konusunda başarısızlığı yaşayan çalışanlar, ilerleyen zamanlardaki değişim için önyargılı olmakta ve olumsuz düşünmektedirler. Son zamanlara kadar değişim “bir makro-sistem yaklaşımıyla” nitelendirilmekteydi (Helvacı, 2010b, s. 84). Ama son zamanlarda örgütsel değişime gösterilen tepkiler birey bazında ele alınmaya başlanmaktadır. Çalışan, değişimin neden olması gerektiğini ve niçin meydana geldiğini anlarsa değişime istekli ve gönüllü olabilir. Çalışanlara değişimin sebebinin anlatılmasına çalışmak aslında değişimin nasıl işe yarayacağını da bir küçük özetidir (Grama, 2013, p. 126). Ayrıca değişime çalışanların verdiği destek, başarının temel koşulu olarak görülmektedir (Helvacı, 2010: 393; Grama, 2013, p. 126).

Değişim karşısında olumsuz tutuma sahip çalışanlarda yöneticilere karşı güven eksikliği, örgütteki iletişimi beğenmeme ve olumsuz eleştiriler yaparak değişime direnme şeklinde görülmektedir. Bu durum sadece sinik tutuma sahip bireyleri değil örgütün de ilerlemesini engellemektedir. Örgüt tarafından bu durum fark edilirse ona göre tedbir alınabilir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 284). Burada da örgüt yöneticilerine büyük görev düşmektedir. İleri boyutlara ulaşması durumunda uç noktalarda zararlara neden olacağından çözümler üretilerek stratejiler geliştirilmesi önemli bir gerekliliktir. Çünkü örgüt içinde sinik durum yayılabilir veya artabilir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 301). Yönetim verdiği sözleri tutmaz ise bazı çalışanlar değişikliği yapan yöneticiye, örgüte ve hatta değişim için verilen emeklere karşı da olumsuz tutum takınabilirler (Thompson; Joseph; Bailey et al. 2000, p. 2). Yine de örgütlerde sinik bireylere de gereksinim olduğunu güdülenme ya da yetenekten yoksun olan kişileri suçlayarak örgütlerde başarılı değişiklik oluşturmak olarak belirtilmektedir (Wanous, Reichers ve Austin, 1994, p. 269).

Örgütler, çalışanların destekleri olmadan değişim konusunda ya çok az başarılı olabilmekteler ya da değişim başarısızlıkla sonuçlanmaktadır. Değişime gösterilen direncin belirli bir hayat görüşünden veya kişilik özelliklerinden çok örgütlerinde tecrübe ettikleri bazı olumsuz deneyimlerden kaynaklandığı göze çarpmaktadır. Bu da sinizmi engellemek için iletişimi bir adım öne çıkarmaktadır.

Örgütsel Sinizmin Nedenleri

Örgütsel sinizmin oluşmasına neden olan durumlar (toplu işten çıkarma, psikolojik sözleşmenin ihlali, örgütsel skandallar, vb.), kişilerin üst yönetime tavır almasına sebep olmaktadır. Fazla iş yükü, sözlerin tutulmaması da örgütsel sinizmi oluşturduğu öngörülmektedir. Kişilerin sadece örgütün beklediği rolü oynaması kendisiyle çatışması da örgütsel sinizmi arttırmaktadır. Sinizm,

ortaya çıkmadan önce yöneticiler tarafından tespit edilmeli ve doğru algılanarak değerlendirilmeli ve tedbirler alınmalıdır (Çağ, 2011: 69-70).

Siniklerde değişimi sağlayan kişilerin tembel veya yetersiz olduğu inancıyla önceki değişim çabalarının çok azında başarılı olunduğundan ileriki örgütsel değişimin başarısı hakkında sürekli kötümser düşünceler ve tavırlar var olmaktadır. Başarılı olduklarında da çalışanlarla iletişimi kopardıkları an sinizmin meydana gelmesi olasıdır. Sinizm, değişimdeki başarısız teşebbüslere öğrenilmiş bir cevaptır ve sinikler kendilerini güçsüz bireyler olarak asla düşünmemektedirler (Wanous; Reichers; Austin, 1994, p. 269).

Sinizm, iş çevresinde kişilere veya duruma nasıl tepki verileceği odaklıdır. İlk olarak, işten beklentiler ulaşılamayacak seviyeye yükseltilmektedir ve beklentiler karşılanmayınca öfkeye yol açmakta ve bu beklenti-öfke döngüsünün tekrarı sinizme neden olmaktadır. İkinci olarak, düşük beklentiler içinde olmak da sinizmi oluşturabilir. Son olarak da örgüt, işbirliği içinde yapılacak bir yenilikte bireyselliği öne çıkarması ve bunun sonucunda başarısız olunması da sinizme neden olmaktadır (Thompson; Bailey; Joseph et al. 1999, p. 1).

Örgütsel Sinizmi Oluşturan Kişisel Nedenler

Örgütsel sinizmi etkileyen yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim seviyesi, kıdemi, çalıştıkları örgütteki çalışma süresi gibi bazı demografik özellikler vardır. Bu özellikler yapılan araştırmalara göre değişiklik göstermektedir. Bu sebeple demografik özellikler, bu araştırmadaki nicel verilerle birlikte yorumlanmaktadır.

Örgütsel Sinizmi Oluşturan Örgütsel Nedenler

Örgütsel sinizme neden olan örgütsel unsurlar, aslında örgütlerin bazı konulardaki eksiklerini göz önüne sunmaktadır. Örgütler özellikle bu nedenlere dikkat ederek çalışanın örgüte karşı olumsuz düşüncelerini engelleyebilirler.

Çalışan ile örgüt adına yöneticiler arasında örgüt içindeki kuralları belirten kişisel olarak düşünülmüş psikolojik anlaşma, çalışana geleceğe yönelik bir söz veya çalışanın kendisine bazı avantajlar sunulacağına inanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Boyalı, 2011: 30). Örgütsel sinizm ve psikolojik sözleşme ihlali, örgütler tarafından karşılanmamış beklentilerdir ve birbirlerini etkileyerek kötü sonuçlara sebep olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Johnson and O'Leary-Kelly, 2003, p. 639; Turan, 2011: 93).

Her kişinin, kişiliğini yansıtan kendilerince oluşturulmuş bazı kuralları vardır. Bu kurallar bazen çalıştığı örgütte aldığı roller yüzünden ihmal edi-

lebilmektedir. Bir süre sonra da bu, çalışana olumsuz olarak yansımaktadır. Örgütüne ve kendine karşı olumsuz düşünceler ve tutumlar sergilemeye başlamasına neden olmaktadır.

Örgütsel sinizmi arttıran bir diğer etmen de örgütteki adaletsizliktir. Örgütte bilgi değil de kimi tanıyor olması önem kazandığında kişiler arasında sinizm artmakta ve örgütle çalışan arasında çatışmalar yaşanmaktadır (Çetin; Özgan; Bozbayındır, 2013, s. 13). Bu durum çalışanın davranışları ve tutumları üzerinde etkili olduğu diğer araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Kutanis ve Çetinel, 2010, s. 187). Çalışanlar, örgüt hakkında kararlar alınırken ve bazı yönetsel faaliyetlerde yanlış olduğunu ve bir adaletsizlik olduğunu sezerlerse küskünlük, tavırlarda sertlik ve hatta kızgınlığın hat safhasını yaşayabilmektedirler. Bu duygu boyutu işe devamsızlık, iş gören hırsızlığı, intikam gibi bazı uç noktada olumsuz sonuçlar doğurmaktadır ve kendi durumları meslektaşlarına da yansıtarak büyüyen bir kaosa neden olabilmektedirler (Kalağan, 2009: 73).

Örgüt içindeki iletişim yanlış anlaşılmalara engellediği gibi örgütteki çalışanların da birbirlerine kenetlenmesine yardımcı olmaktadır. Ama örgüt içinde iyi işleyen bir iletişim ağı yoksa tartışmaların yoğun olduğu, çatışmaların yaşandığı, saygıdan yoksun bir örgütle karşılaşılabilir. Böylece kişi kendini örgütte gereksiz gibi hissederek varlığının hiçbir anlam ifade etmediğini düşünebilir. Aslında örgütsel sinizme neden olan diğer bütün sebeplerin kökenini oluşturan iletişim, tam olarak aktif ve etkin olursa küçük problemler bu kadar büyümeyebilir.

Örgütsel politikalar, çalışanların davranış ve kararlarına yönelik tavırlardır (Kalağan, 2009: 73). Bazı çalışanlar, kendi yapmadıkları işlerden övgü almak, nankörlük gibi kendi çıkarlarına uygun davranışlar sergilemektedirler. “Çıkarıcılık, olumsuz duygular, endişe ve güven eksikliği” gibi kavramlar örgütsel politikayı olumsuz etkilemektedir. Bu durum, sadece olumsuz duygularla kalmamaktadır. Aynı zamanda örgüte güven gelişimini de engellemektedir (Kalağan, 2009: 73-74).

Bu bölümde çalışmanın problemi, amacı, öneminden bahsedilmeli, ilgili literatür ortaya konulmalıdır. Bundan sonraki bütün kısımlar, burada olduğu gibi, 11 punto, Cambria yazı tipi ve tek satır aralıklı olarak biçimlendirme bozulmadan yazılmalıdır. Makalenin uzunluğu kaynakça kısmı ve geniş İngilizce özet de dâhil olmak üzere 7000 kelimeyi geçmemelidir. Aksi takdirde makale incelemeye alınmadan yazarına iade edilecektir.

Giriş yapılan çalışmanın kuramsal temellerini kitabi olmayan bir şekilde temel kaynaklara dayalı olarak açıklamalı, özellikle anahtar kelime ve ele alınan değişkenler açıklanmalıdır. Aynı zamanda çalışma ile ilgili alanda yapılmış çalışmalara girişte yer verilmelidir. Bu bölümde de gerekirse

alt başlıklar yazar tarafından kullanılabilir. Giriş içerisinde alt başlık ya da yeni bir paragraf ile çalışmanın amacı sade, anlaşılır olarak mutlaka verilmeli ve araştırma hipotez/problem/sorularına temel oluşturmalıdır. Yazılan amacın, girişte anılan kuramsal yapı ve literatür çerçevesinde oluşturulmuş bir problem durumuna dayanmasına dikkat edilmelidir.

Giriş yapılan çalışmanın kuramsal temellerini kitabi olmayan bir şekilde temel kaynaklara dayalı olarak açıklamalı, özellikle anahtar kelime ve ele alınan değişkenler açıklanmalıdır. Aynı zamanda çalışma ile ilgili alanda yapılmış çalışmalara girişte yer verilmelidir. Bu bölümde de gerekirse alt başlıklar yazar tarafından kullanılabilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli/ Deseni

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel sinizme yönelik düşüncelerini belirlemek ve bu düşüncelerin çeşitli değişkenlere göre incelemesini amaçlanmış betimsel bir çalışma olup, tarama modeli ile desenlenmiştir (Büyükköztürk; Kılıç Çakmak; Akgün; Karadeniz; Demirel, 2012, s. 15).

2.2. Evren-Örneklem/Çalışma Grubu/ İncelenen Dokümanlar

Örgütsel sinizm üzerine yapılan araştırmanın evrenini Kayseri ilindeki devlet okullarındaki ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Kayseri ilindeki okullar seçkisiz yöntemle seçilerek mümkün oldukça örneklem büyük tutulmaya çalışılmıştır. Örneklemi büyüterek dış geçerliliği sağlamakla beraber seçkisiz yöntemle okulları belirleyerek de iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinden 550'sine ulaşılmış ve geriye dönen anketlerden 514 tanesi değerlendirilmeye alınarak örneklem oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileriyle ilgili veriler tablo halinde sunularak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgiler dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	231	45
	Kadın	283	55
Yaş	20-30	86	17
	31-40	236	46
	41-50	135	26
	51 ve üstü	57	11
Medeni Durum	Evli	470	91
	Bekar	44	9
Mesleki Kıdem	1-10	147	28
	11-20	219	43
	21 ve üstü	148	29
Yetiştirilen Aile Tipi	Çekirdek	397	77
	Geniş	117	23
Kitap Okuma Alışkanlığı	Her gün	137	27
	2-3 günde bir	121	23
	Haftada bir	87	17
	Ayda bir	169	33
Toplam		514	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 514 öğretmenin 283 (% 55)'ü kadın, 231 (% 45)'i erkektir. Bu çalışmada kadınlar erkeklerden % 10 daha fazladır. Medeni durum açısından bakıldığında öğretmenlerin 470 (% 91)'i evli, 44 (% 9)'ü bekâr olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında ise öğretmenlerin 236 (% 46)'sı 31-40 yaş, 135 (% 26)'i 41-50 yaş, 86 (% 17)'sı 20-30 yaş aralığına ve 57 (% 11)'si ise 51 ve üzeri yaşa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin 219 (% 43)'u 11-20 yıllık, 148 (% 29)'i 21 ve üzeri yıllık ve 147 (% 28)'si 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin yetiştiği aile tipine göre verilere bakıldığında 397 (% 77)'si çekirdek ve 117 (% 23)'si geniş ailede yetişmiştir. Öğretmenlerin 169 (% 33)'u ayda bir, 137 (% 27)'si her gün, 121 (% 23)'i 2-3 günde bir ve 87 (% 17)'si haftada bir kitap okudukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin iletişim beceri seviyeleri değişkenine göre 251 (% 49)'i güçlü, 215 (% 42)'i orta ve 48 (% 9)'i de iletişim becerisini zayıf olarak gördükleri tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması/Süreç

Araştırmada verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan “örgütsel sinizm ölçeğinde” dört boyut bulunmaktadır. Ölçek, çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma,

performansı düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum, çalışanların kararları uygulamalara katılımı boyutlarından oluşmaktadır.

2.3.1. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sağır ve Oğuz (2012) tarafından geliştirilmiş likert tipi “Örgütsel Sinizm Ölçeği” (ÖSÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek toplam dört ait boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; çalışanların kararlar/uygulamalara katılımı, çalıştığı örgütten (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve okula karşı olumsuz tutumdan oluşmaktadır. Ölçeği yanıtlayan katılımcılar, her maddede yer alan cümlenin bildirdiği yargıya katılma düzeyini, 1-Kesinlikle katılmıyorum ile 5-Kesinlikle katılıyorum arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde işaretlemektedirler. ÖSÖ’den alınan yüksek puan bireylerin sinik davranışlarının fazlalığına dolayısıyla da örgüte yönelik sahip olunan olumsuz tutuma işaret etmektedir. Bu ölçekten alınabilecek puanlar 25 ile 125 arasında değişmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Sağır ve Oğuz, (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin faktör açılımını şu şekildedir; birinci faktör içerisinde 7 madde (22, 23, 25, 24, 19, 9 ve 5) bulunmaktadır. Bu maddeler genel olarak “Çalıştığı Kurumdan (Duyuşsal ve Davranışsal) Uzaklaşma” başlığı altında isimlendirilmiştir. Maddeler toplam varyansın %38’ini açıklamaktadır. İkinci faktörde 9 madde (7, 8, 11, 16, 4, 15, 18, 6 ve 17) bulunmaktadır. Bu maddeler genel olarak “Performansı Düşüren Etkenler” başlığı altında isimlendirilmiştir. Maddeler toplam varyansın %8’ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör 5 maddeden (10, 12, 13, 14 ve 20) oluşmaktadır. Bu maddeler “Okula Karşı Olumsuz Tutum” başlığı ile isimlendirilmiştir. Maddeler toplam varyansın %8’ini açıklamaktadır. Dördüncü faktör 4 maddeden (2, 1, 3, 21) oluşmaktadır. Bu maddeleri “Çalışanların Kararları Uygulamalara Katılımı” başlığı altında isimlendirilmiştir. Maddeler toplam varyansın %5’ini açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyi için Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı .89’dur. Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı birinci faktörlerine göre incelendiğinde birinci faktör için .86, ikinci faktör için .88, üçüncü faktör için .85 ve dördüncü faktör için .68 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın “Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu” ve “Örgütsel Sinizm Ölçeği”nin uygulanması ile elde edilen veriler sınıflandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmış, istatistiksel analizinde frekans, ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır ve toplanan veriler üzerinde bağımsız gruplar için t

testi, farklılaşmayı ortaya koymak için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin görüşleri açısından örgütsel sinizmi etkileyen değişkenlere yönelik bulgular tablolar halinde gösterilerek yorumlanmıştır.

3.1. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Erkek	231	16,1558	5,16695	,436	,663
	Kadın	283	15,9470	5,58690		
Performansı düşüren etkenler	Erkek	231	24,0563	8,57354	,679	,498
	Kadın	283	23,5618	7,90988		
Okula karşı olumsuz tutum	Erkek	231	9,5195	5,23436	2,074*	,039
	Kadın	283	8,6890	3,43565		
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Erkek	231	16,6017	3,73663	-,609	,543
	Kadın	283	16,8233	4,37561		

Tablo 2 incelendiğinde örgütsel sinizmin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının ($X=9,52$), kadın öğretmenlerin ($X=8,69$) ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlam-

lılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,074$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları kadın öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Boyutlar	n	f	%
Nnnnnnnnn	100	15	15
Nnnnnnnnn	80	20	25

*Dipnot

Tabloların oluşturulmasında, ANOVA, t-testi, frekans gibi istatistiksel analiz tekniklerine ilişkin bulgular oluşturulurken APA tarafından önerilen kurallar dikkate alınarak belirtilmesi gereken istatistikler anlaşılır olarak verilmelidir. Metin içerisinde tabloya atıf verilerek ve APA kurallarına uygun olarak raporlanması gereken bilgiler yazılmalı ve anlamlandırılmalıdır.

3.2. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Yaşlarına Göre Farklaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3 ve Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	KT	sd	KO	F	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/ davranışsal) uzaklaşma	Gruplar Arası	339,356	3	113,119	3,949*	,008
	Grup İçi	14608,786	510	28,645		
	Toplam	14948,142	513			
Performansı düşüren etkenler	Gruplar Arası	685,530	3	228,510	3,438*	,017
	Grup İçi	33895,499	510	66,462		
	Toplam	34581,029	513			
Okula karşı olumsuz tutum	Gruplar Arası	418,360	3	139,453	7,648*	,000
	Grup İçi	9299,648	510	18,235		
	Toplam	9718,008	513			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Gruplar Arası	88,823	3	29,608	1,771	,152
	Grup İçi	8527,948	510	16,721		
	Toplam	8616,770	513			

Tablo 3 incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yaşları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,949$; $p<,05$), performansı düşüren etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,438$; $p<,05$) ve okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,648$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

İlgili alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.

Bağımlı Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar arası Fark (I-J)	P
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	41-50 yaş	31-40 yaş	-1,57922*	,033
	41-50 yaş	51 yaş ve üzeri	-2,56569*	,013
Performansı düşüren etkenler	51 yaş ve üzeri	30 yaşa kadar	4,12648*	,017
	51 yaş ve üzeri	41-50 yaş	3,66550*	,024
Okula karşı olumsuz tutum	51 yaş ve üzeri	30 yaşa kadar	3,31110*	,000
	51 yaş ve üzeri	31-40 yaş	2,66979*	,000
	51 yaş ve üzeri	41-50 yaş	2,53840*	,001

Öğretmenlerin yaşları açısından çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerle 31-40 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 20.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algıları, 31-40 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Performansı düşüren etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 20.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algıları, 30

yaşa kadar ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Okula karşı olumsuz tutum alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerle 30 yaşa kadar, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 20.2’de görülmektedir. Bu bulguya göre 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları, 30 yaşa kadar, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3.3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	N	X	Std. Sapma	t	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Evli	470	15,9468	5,26072	-1,292	,19
	Bekar	44	17,0455	6,68199		
Performansı düşüren etkenler	Evli	470	23,5511	8,14740	-2,110*	,03
	Bekar	44	26,2727	8,55995		
Okula karşı olumsuz tutum	Evli	470	8,9957	4,31737	-1,133	,25
	Bekar	44	9,7727	4,70459		
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Evli	470	16,7468	4,19840	,417	,67
	Bekar	44	16,4773	2,84064		

Tablo 4 incelendiğinde örgütsel sinizmin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Performansı düşüren etkenler alt boyutunda evli öğretmenlerin ortalamasının 23,55, bekar öğretmenlerin ortalamasının ise 26,27 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,110$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki

farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algıları bekar öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

3.4. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	KT	sd	KO	F	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Gruplar Arası	436,419	2	218,209	7,684*	,00
	Grup İçi	14511,723	511	28,399		
	Toplam	14948,142	513			
Performansı düşüren etkenler	Gruplar Arası	466,116	2	233,058	3,491*	,03
	Grup İçi	34114,913	511	66,761		
	Toplam	34581,029	513			
Okula karşı olumsuz tutum	Gruplar Arası	89,940	2	44,970	2,387	,09
	Grup İçi	9628,067	511	18,842		
	Toplam	9718,008	513			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Gruplar Arası	12,443	2	6,222	,369	,69
	Grup İçi	8604,327	511	16,838		
	Toplam	8616,770	513			

Tablo 5 incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden okula karşı olumsuz tutum ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=7,684$; $p<,05$) ve performansı düşüren etkenler alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=3,491$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

İlgili alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Puan Ortalamasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Öğrenim durumu	(J) Öğrenim durumu	Ortalamalar arası Fark (I-J)	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/ davranışsal) uzaklaşma	Lisans	Lisansüstü	-3,56589*	,00
Performansı düşüren etkenler	Önlisans	Lisans	2,74695*	,04

Öğretmenlerin öğrenim durumları açısından çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde lisans mezunu olan öğretmenlerle lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 5.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre lisans mezunu olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algıları, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

Performansı düşüren etkenler alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde önlisans mezunu olan öğretmenlerle lisans mezunu olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 5.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre önlisans mezunu olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algıları, lisans mezunu olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

3.5. Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeyleri kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 6.1’de verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Gruplar Arası	5,575	2	2,787	,095	,909
	Grup İçi	14942,567	511	29,242		
	Toplam	14948,142	513			
Performansı düşüren etkenler	Gruplar Arası	209,548	2	104,774	1,558	,212
	Grup İçi	34371,481	511	67,263		
	Toplam	34581,029	513			
Okula karşı olumsuz tutum	Gruplar Arası	221,045	2	110,523	5,947*	,003
	Grup İçi	9496,963	511	18,585		
	Toplam	9718,008	513			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Gruplar Arası	195,624	2	97,812	5,935*	,003
	Grup İçi	8421,146	511	16,480		
	Toplam	8616,770	513			

Tablo 6 incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma ve performansı düşüren etkenler alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,947$; $p<,05$) ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutunda hesaplanan F değeri ($F=5,935$; $p<,05$) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

İlgili alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 6.1’de verilmiştir.

Tablo 6.1. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Okula karşı olumsuz tutum	21 yıl ve üzeri	10 yıla kadar	1,57768*	,00
		11-20 yıl	1,33222*	,01
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	21 yıl ve üzeri	11-20 yıl	-1,47430*	,00

Öğretmenlerin kıdemleri açısından okula karşı olumsuz tutum alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 10 yıla kadar ve 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları, 10 yıla kadar ve 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerle 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algıları, 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

3.6. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri Aile Tiplerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin aile tiplerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Aile Tiplerine Göre Farklılaşmasına İlişkin T Testi Sonuçları

Boyutlar	Aile Tipi	N	X	Std. Sapma	t	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Çekirdek	397	16,0856	5,08689	,307	,759
	Geniş	117	15,8889	6,36366		
Performansı düşüren etkenler	Çekirdek	397	23,7028	8,02127	-,391	,696
	Geniş	117	24,0598	8,85252		
Okula karşı olumsuz tutum	Çekirdek	397	8,9673	4,33932	-,911	,363
	Geniş	117	9,3846	4,39993		
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Çekirdek	397	16,6448	4,00092	-,804	,422
	Geniş	117	16,9915	4,42075		

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin aile tipleri açısından örgütsel sinizmin alt boyutlarının hiçbirinde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

3.7. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeyleri İletişim Becerilerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin iletişim becerilerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 8.1’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	İletişim Becerisi	KT	sd	KO	F	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Gruplar Arası	246,220	2	123,110	4,279*	,01
	Grup İçi	14701,922	511	28,771		
	Toplam	14948,142	513			
Performansı düşüren etkenler	Gruplar Arası	244,904	2	122,452	1,822	,16
	Grup İçi	34336,125	511	67,194		
	Toplam	34581,029	513			
Okula karşı olumsuz tutum	Gruplar Arası	116,748	2	58,374	3,107*	,04
	Grup İçi	9601,260	511	18,789		
	Toplam	9718,008	513			
Çalışanların kararları uygulamalara katılımı	Gruplar Arası	27,468	2	13,734	,817	,44
	Grup İçi	8589,303	511	16,809		
	Toplam	8616,770	513			

Tablo 8 incelendiğinde örgütsel sinizm faktörlerinden performansı düşüren etkenler ve çalışanların kararları uygulamalara katılımı alt boyutlarında öğretmenlerin iletişim becerileri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=4,279; p<,05) ve okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda hesaplanan F değeri (F=3,107; p<,05) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

İlgili alt boyutlarda grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 8.1’de verilmiştir.

Tablo 8.1. Öğretmenlerin İletişim Becerilerine Göre Örgütsel Sinizm Düzeylerine İlişkin İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.

Bağımlı Değişken	(I) İletişim becerisi	(J) İletişim becerisi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma	Orta	Güçlü	1,17765*	,04
Okula karşı olumsuz tutum	Zayıf	Güçlü	1,67472*	,03

Öğretmenlerin iletişim becerileri açısından çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde iletişim becerisi orta olan öğretmenlerle güçlü olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre iletişim becerisi orta olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algıları, güçlü olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Okula karşı olumsuz tutum alt boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde iletişim becerisi zayıf olan öğretmenlerle güçlü olan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8.1’de görülmektedir. Bu bulguya göre iletişim becerisi zayıf olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları, güçlü olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksektir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın örgütsel sinizimle ilgili bulgularında ise örgütsel sinizmin okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda erkek öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları kadın öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler yaşadıkları problemleri veya sıkıntıları diğer arkadaşlarıyla pek paylaşmazken, kadın öğretmenler genelde sıkıntılarını paylaşarak rahatlayabilmektedir. Cinsiyetle örgütsel sinizm arasındaki ilişkiye bakıldığında yapılan çalışmalara göre değişik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeni örgütsel sinizmi anlamlı bir şekilde yordayan kişisel özelliklerden biri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (James, 2005: 97; Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 301-302; Kalağan, 2009: 177; Kalağan ve Güzeller, 2010, s. 92; Sur, 2010: 68-69; Turan, 2011: 178; Yetim ve Ceylan, 2011, s. 692; Helvacı ve Çetin, 2012, s. 1475; Polatcan, 2012: 83; Balay; Kaya; Cülha, 2013, s. 141; Topkaya; Altinkurt; Yılmaz vd. 2013, s. 14-15-16). Bu sonuç araştırmacıları, kişinin bayan veya erkek olması onların örgütsel sinizm algılarını etkilemediği sonucuna götürmektedir ve bu sonuçlar çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Cinsiyet örgütsel sinizmi etkiler şeklinde sonuçlara da ulaşılmıştır. Kadın çalışanların erkeklere göre örgütsel sinizm tutumları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Altınöz; Çöp; Sığındı, 2011, s. 310; Balıkçioğlu, 2013: 143; Erbil, 2013: 82). Mısırdalı Yangil, Baş ve Aygün (2013: 110) cinsiyetin örgütsel sinizm düzeylerinde farklılık oluşturduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ise erkek çalışanların örgütsel sinizm algıları anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyla örtüşen sonuçlar bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın örgütsel sinizmle yaş değişkeni arasında ilişkiye baktığında, 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algıları, 31-40 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler, okuldaki var olan durumdan hoşnut olmayıp içinde bulunduğu durumu değiştirmek için çabaladığında hiçbir şeyin değişmediğini fark ederek hayal kırıklığı yaşayabilir. Bu durum, öğretmenin okuldan uzaklaşmasına neden olmuş olabilir. 51 yaş ve üzerinde ise çalışma hayatının son evresine girdiğinden ve yıllarını vererek yenilikler, değişiklikler yapmaya uğraşan ama bunun olamayacağını gören öğretmen bir an önce emekli olmaya kendini adapte etmiş ve okuldan kendini uzaklaştırmış olabilir. 41-50 yaş aralığında ise durum çok farklı olmaktadır. Hayatlarında her şey yerli yerine oturmuş ve içinde olduğu durumdan hoşnut olmasa da yaşanılanları zorunlu kabullenme yaşıyor olabilir.

51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler algıları, 30 yaşa kadar ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşın vermiş olduğu olumsuz etkenlere bağlı olarak performansları etkilenebilir. İlerleyen yaşla birlikte vücudunu kontrol etme yetisi azalmakta ve birçok hastalıklar baş göstermektedir. Bu da onların performansını düşürerek ve öyle olduğunu düşünerek kendilerini etkilemiş olabilirler.

51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin okula karşı olumsuz algıları, 30 yaşa kadar, 31-40 yaş ve 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yıllarca emek verilen ve artık tükenmişliğin hat safhada olduğu yaş aralığı olan 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler için küçük olumsuzluklar bile gözlerinde büyüyerek “dayanılmaz bir durum” gibi düşünmelerine neden olabilmektedir. Bu da onları okula karşı olumsuz düşüncelere sevk etmiş olabilir. Bazı araştırmacılar örgütsel sinizmle yaş arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişlerdir (James, 2005: 97; Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 302; Kalağan ve Güzeller, 2010, s. 92; Şirin, 2011: 111; Turan, 2011: 178; Tayfun ve Çatır, 2014, s. 359-360). Kalağan (2009: 177) da yaş açısından araştırma görevlilerinin bilişsel boyuta ilişkin örgütsel sinizm tutumları arasında anlamlı bir fark tespit edememiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Örgütsel sinizmle medeni durum arasında inceleme yapıldığında, evli öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algıları bekar öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Evli öğretmenler birçok konuya yoğunlaşmaları gerektiği

için performansı düşüren etkenler üzerinde çok da düşünememiş olabilir. Bekar öğretmenler evli olanlara göre daha rahat olabilmektedir. Bu da onları çevresindeki durumları eleştirmeye ve iki kez düşünmeye yönlendirmiş olabilir. Literatür incelendiğinde, medeni durumun örgütsel sinizmde farklılık oluşturduğu belirtilmektedir (Mısırdalı Yangil; Baş; Aygün, 2013: 110). Bazı çalışmalarda bekarların örgütsel sinizm yaşama olasılığı daha yüksek olarak bulunmuştur (Delken, 2004: 51; Şirin, 2011: 110; Erbil, 2013: 20, 21, 22; Balıkçioğlu, 2013: 143). Sinik olmalarının sebebi olarak da daha az sorumluluk sahibi olmaları gösterilmiştir (Balıkçioğlu, 2013: 143). Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yine de evli çalışanların bekâr çalışanlara göre davranışsal anlamda daha sinik olduğu bulunan çalışma da mevcuttur (Erbil, 2013: 82).

Yapılan araştırmanın örgütsel sinizm kıdem açısından bulguları incelendiğinde okuldaki çalışma süresi 5 yıla kadar olan öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algıları, okuldaki çalışma süresi 6–10 yıl olan öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okuldaki hizmet süresi kısa olan öğretmenler yukarıda da bahsedildiği gibi çalışma arkadaşlarıyla, üstleriyle iletişim kurmada da örgütün iletişim politikasını benimseme konusunda da isteklidir. Aynı zamanda yeni okulunda başarısız değişim çabalarına şahit olmadıklarından veya kurumla ilgili hayal kırıklığı yaşamadıklarından dolayı kararları uygulamaya da istekli olmuş olabilirler.

Örgütsel sinizmle çalışma süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenen çalışmalar daha fazla bulunmaktadır ve genellikle yeni olanların değil de daha fazla zamandır örgütünde çalışan kişilerin sinik tutum gösterdiği tespit edilmiştir (Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 301-302; Kalağan, 2009: 177; Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011, s. 311; Helvacı ve Çetin, 2012, s. 1475; Balıkçioğlu, 2013: 144; Erbil, 2013: 85; Tayfun ve Çatır, 2014, s. 358-360). Bu sonuçlar araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Çalışma süresiyle örgütsel sinizm arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışma da mevcuttur. Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları okulda çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Balay; Kaya; Cülha, 2013, s. 142). Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Şimdiye kadar incelenen araştırmaların tersine çalışma süresi kısa olanların daha sinik olduğunu bulan çalışma da mevcuttur. Çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir sonuç olarak Sur (2010: 68-72), şu an çalışılan işyerindeki çalışma süresi bakımından 2 yıldan az ve 2-5 yıl arasında olanlar daha sinik tutum içerisinde olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmanın örgütsel sinizmle alakalı bulguları irdelendiğinde 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları,

10 yıla kadar ve 11–20 yıl kıdemli olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç aslında olması gereken bir durum olarak düşünülmektedir. Kıdem, yaşla bağlantılı olduğundan uzun süren çalışma hayatının yorgunluğundan ve monotonluğundan dolayı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, okula karşı olumsuz düşünceler besliyor olabilir. Ve de öğrencilerin yaşından dolayı kıdemli öğretmenleri daha fazla yorması ve üzmesi, öğretmenleri okuldan uzaklaştırmış olabilir.

21 yıl ve üzeri kıdemli olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algıları, 11–20 yıl kıdemli olan öğretmenlerin çalışanların kararları uygulamalara katılımı algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Emekli olmaya az kalmış öğretmen okula, okulla ilgili çalışmalara, okulla ilgili alınan kararlara ve uygulamalara isteksiz olabilmektedirler. Emekliye kadar kendilerini iyice pasif hale getirerek günlerini geçirmeyi tercih etmiş olabilirler.

Örgütsel sinizmle ilgili olarak işe yeni başlayanların sinizm düzeyleri düşükken, kıdem süreleri arttıkça sinizm düzeyleri de artmakta olduğu tespit edilmiştir (James, 2005: 62; Tokgöz ve Yılmaz, 2008, s. 302; Tınaztepe, 2012, s. 60; Balay; Kaya; Cülha, 2013, s. 142; Erbil, 2013: 84; Topkaya; Altinkurt; Yılmaz vd. 2013, s. 14-15-16; Tayfun ve Çatır, 2014, s. 358-359). Bu çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Yine de tam tersi sonuçların bulunduğu çalışmalar da vardır. Çalışanların mesleki kıdemleri azaldıkça örgütsel sinizm düzeylerinin arttığını gözlemleyen çalışmalar da mevcuttur (Kalağan ve Güzeller, 2010, s. 92-93; Sur, 2010: 68-72). Örgütsel sinizmle kıdem değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmayan çalışmalar da tespit edilmiştir (Johnson, 2007: 38; Turan, 2011: 178; Şirin, 2011: 111; Yetim ve Ceylan, 2011, s. 692; Helvacı ve Çetin, 2012, s. 1475; Polatcan, 2012: 83).

Öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları açısından öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları açısından örgütsel sinizmin alt boyutlarının hiçbirinde de gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Kitap okuma sıklığının da öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise böyle bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin aile tipleri açısından örgütsel sinizmin alt boyutlarının hiçbirinde de gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen ister geniş ailede isterse çekirdek ailede yetişmiş olsun, örgütsel sinizm konusunda öğretmenleri olumlu veya olumsuz etkilemediği görülmüştür. Literatür incelendiğinde ise böyle bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

SONUÇ

1. Araştırmanın alt boyutlarından olan okula karşı olumsuz tutum alt boyutunda erkek öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algıları kadın öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
2. Öğretmenlerin yaşları açısından örgütsel sinizmde 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algıları, 31-40 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin çalıştığı örgütten (duyuşsal/davranışsal) uzaklaşma algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler algıları, 30 yaşa kadar ve 41–50 yaş arasında olan öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel sinizmin okula karşı olumsuz algıları, 30 yaşa kadar, 31–40 yaş ve 41–50 yaş arasında olan öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
3. Öğretmenlerin medeni durumları açısından incelendiğinde evli öğretmenlerin örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler algıları bekar öğretmenlerin performansı düşüren etkenler algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir.
4. Öğretmenlerin kitap okuma sıklıkları ile yetiştiği aile tiplerinin değişik olması açısından örgütsel sinizmin alt boyutlarının hiçbirinde de gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. (2000). "Organizational Cynicism: Bases and Consequences". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126 (3), 269-292.
- Altınöz, M., S. Çöp ve T. Sığındı. (2011). "Algılanan Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Sinizm İlişkisi: Ankara'daki Dört ve Beş Yıldızlı Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma". *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 15 (21), 285-315.
- Akman, G. (2013). *Sağlık Çalışanlarının Örgütsel ve Genel Sinizm Düzeylerinin Karşılaştırılması*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hastane ve Sağlık Kuruluşlarında Yönetim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Arslan, E. T. (2012). "Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Personelinin Genel ve Örgütsel Sinizm Düzeyi". *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (1), 12-27.
- Balay, R., A. Kaya ve A. Cülha. (2013). "Örgüt Kültürü ve Örgütsel Sinizm İlişkisi". *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (2), 123-144.
- Balıkçıoğlu, S. (2013). *Antalya Bölgesi Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Örgütsel Sinizm Tutumları İle Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Seyahat İşletmeciliği Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- Boyalı, H. (2011). *Örgütsel Sinizm ve İş Tatmini Arasındaki İlişkiler: Karaman'daki Bankalar Üzerine Bir Uygulama*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağ, A. (2011). *Algılanan Örgütsel Adaletin, Örgütsel Sinizme ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar.
- Çetin, B., H. Özgan ve F. Bozbayındır. (2013). "İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet İle Sinizm Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". *Akademik Bakış Dergisi*, 37, 1-20.
- Dean Jr, J. W., P. Brandes and R. Dharwadkar. (1998). "Organizational Cynicism". *The Academy of Management Review*, 23 (2), 341-352.
- Delken, M. (2004). *Organizational Cynicism: A Study Among Call Centers*. Faculty of Economics and Business Administration University of Maastricht. Dissertation of Master of Economics. Maastricht.
- Eaton, J. A. (2000). *A Social Motivation Approach To Organizational Cynicism*. Faculty of Graduate Studies, York University. Dissertation of Master of Arts. Toronto

- Erbil, S. (2013). *Otel İşletmelerinde Çalışanların Örgütsel Sinizm Algılarının İş-ten Ayrılma Niyetine Etkisi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Grama, B. (2013). "Cynicism in Organizational Change". *Cross-Cultural Management Journal*, 15 (3), 124-128.
- Gül, H. ve A. Ağıröz. (2011). "Mobbing ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler: Hemşireler Üzerinde Bir Uygulama". *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 13(2), 29-49.
- Helvacı, M.A. ve M. Çetin. (2012). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin Belirlenmesi (Uşak İli Örneği)". *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (3), 1475-1497.
- İçerli, L. ve M.H. Yıldırım. (2012). "Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma". *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 167-176.
- James, M.S.L. (2005). *Antecedents and Consequences of Cynicism in Organizations: An Examination of the Potential Positive and Negative Effects on School Systems*. The Florida State University College of Business. Dissertation of Doctor of Philosophy. Florida.
- Johnson, A. L. (2007). *Organizational Cynicism And Occupational Stress In Police Officers*. Central Michigan University College of Graduate Studies. Dissertation of Doctor of Philosophy. Michigan.
- Kabataş, A. (2010). *Örgütsel Sinizm ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ve Bir Araştırma*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma Görevlilerin Örgütsel Destek Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya.
- Kalağan, G. ve C. O. Güzeller. (2010). "Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 83-97.
- Kutanis, R. Ö. ve E. Çetinel. (2010). "Adaletsizlik Algısı Sinizmi Tetikler mi?: Bir Örnek Olay". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 186-195.
- McClough, A. C., S. G. Rogelberg, G. G. Fisher & P. D. Bachiochi (1998). "Cynicism And The Quality of an Individual's Contribution to an Organizational Diagnostic Survey". *Organization Development Journal*, 16 (2), 31-42.
- Mısırdalı Yangil, F., M. Baş ve S. Aygün. (2013). "Genel ve Örgütsel Sinizm Bağlamında Otel Çalışanları Üzerine Bir İnceleme". *Optimum Ekonomi ve*

Yönetim Bilimleri Dergisi, 1 (1), 99-112. Web sayfası: <http://optimumdergi.usak.edu.tr/> (Erişim tarihi: Mart 2014).

- Polatcan, M. (2012). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (Karabük İli Örneği)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya.
- Sağır, T. ve E. Oğuz. (2012). “Öğretmenlere Yönelik Örgütsel Sinizm Ölçeğinin Geliştirilmesi”. *International Journal of Human Sciences*, 9 (2), 1094-1106.
- Sur, Ö. (2010). *Örgütsel Sinizm: Eskişehir İli Büro Çalışanları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Büro Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (İstanbul İli, Esenyurt İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Tayfun, A. ve O. Çatır. (2014). “Hemşirelerin Örgütsel Sinizm Düzeylerinin İncelenmesi”. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 347-365.
- Thompson, R.C., L. L. Bailey, K. M. Joseph, J. A. Worley & C. A. Williams (1999). “Organizational Change: Effects of Fairness Perceptions on Cynicism”. *Federal Aviation Administration*, 1-7.
- Tınaztepe, C. (2012). “Örgüt İçi Etkin İletişimin Örgütsel Sinizme Etkisi”. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 53-63.
- Tokgöz, N. ve H. Yılmaz. (2008). “Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya’daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 283-305.
- Topkaya, N., Y. Altınkurt, K. Yılmaz ve S. A. Dilek. (2013). “Saygınlığı Yitirme Kaygısı İle Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişkiler”. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.
- Turan, Ş. (2011). *Küreselleşme Sürecinde Örgütsel Değişimi Etkileyen Bir Unsur Olarak Örgütsel Sinizm Ve Karaman İli Kamu Kurumlarında Bir Çalışma*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman.
- Ural, A. ve O. Aksay. (2005). “Ortaöğretim Okullarında Öğretmen Morali”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 1-17.
- Wanous, J.P., A. E. Reichers & J. T. Austin. (1994). “Organizational Cynicism: An Initial Study”. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 269-273.
- Yetim, S. A. ve Ö. Ö. Ceylan. (2011). “Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye İlişkin Bir Araştırma”. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 682-695.

PİYANO EĞİTİMİNDE
İŞLEVSEL PİYANO
BECERİLERİ VE
ÇÖZÜMLEME DESTEKLİ
ÇALIŞMALARIN ÖNEMİ

BÖLÜM

2

Burcu ÖZER¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, NHBV Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi

² Bu çalışma yazar tarafından 2014 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılmış olan “Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodunun İşlevsel Piyano Çalma Becerilerine Etkisi” başlıklı doktora tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur.

1.GİRİŞ

Mesleki müzik eğitiminin en önemli unsuru müzik öğretmenidir. Müzik öğretmenin yetkinliği, toplumların müzik kültürünü aktarma, bireylerde davranış değişikliği oluşturma, değiştirme, geliştirme gibi müzik eğitiminin genel hedeflerini kazandırmada oldukça önemlidir. Eğitim fakültelelerinin müzik eğitimi anabilim dalları müzik öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmiş mesleki müzik eğitimi veren kurumlardır. Bilgin (1998)'e göre bu kurumların ana hedefi; ilköğretim ve ortaöğretime yönelik genel müzik eğitiminin hedeflerine uygun olarak başta ders içi olmak üzere ders dışı, okul içi ve okul dışındaki tüm müziksel etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde yürütebilecek müzik öğretmeni yetiştirmektir. Müzik öğretmenliği lisans programı; alan bilgisi, pedagojik formasyon ve genel kültür derslerini bünyesinde barındırmaktadır. Uçan (2000)'a göre; müzik öğretmenliği; bu üç boyutu barındıran karmaşık bir bütündür ve bir müzik öğretmeni adayı öğretmenleşme/öğretmenleştirme sürecinde aldığı alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi sonucu müzik ve eğitim alanlarının temelini oluşturan ilkeler bütününe tam anlamıyla sahip olabilir. Bu eğitim sürecinde alana yönelik pek çok ders verilmektedir. Bunların başında çalgı eğitimi öncelikli gelmektedir. Çalgı; gerek amatör gerekse mesleki müzik eğitiminde bireyin kendini ifade edeceği, duygularını dile getireceği en önemli araçtır. Eğitim fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında çalgı eğitiminin önemli boyutunu piyano eğitimi oluşturmaktadır. Müzik öğretmeni adayları, bireysel çalgı eğitimlerinin yanı sıra yardımcı çalgı olarak yedi yarıyıl piyano eğitiminden geçmektedirler. Müzik öğretmeni yetiştirme amaçlı programların içeriğinde ve temelinde bulunan piyano eğitiminin zorunlu yardımcı çalgı statüsünde olmasının pek çok nedeni vardır. Kutluk (1996:4)'a göre piyano eğitiminin eğitim fakültesi bölümlerinde verilmesinin nedenleri şunlardır:

1. Piyano çalan bir kişi çoksesliliği kavrama, deşifre, müziksel işitme, armoni, biçim yönünden bilgilendirme gibi müziğin çok önemli alanlarında gelişme olanağı bulur.
2. Piyanonun kendine yeten bir solo çalgısı olmasının yanı sıra, başka çalgılara ya da insan seslerine eşlik yapmakta kullanılan bir eşlik çalgısı olması eğitsel müzik öğretimindeki önemini artırmaktadır.

Bağçeci (2001), piyanonun müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda; temel müzik bilgi ve becerilerini kazandırma, öğrencilerin seslerini eğitime, öğrencileri müzik tür/çeşit ve biçimleri hakkında bilgilendirme, besteleme, eşlikleme ve eser analizi yapabilme gibi pek çok amaca yönelik olarak etkili bir şekilde kullanıldığını belirtmiştir. Müzik öğretmeni yetiştirmede böylesine etkili bir eğitim alanı olan piyano derslerinde, öğrencilerin müzi-

ği algılayabilmeleri, ifade edebilmeleri ve yaşantılarına katabilmeleri için etkili bir piyano eğitimi sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.

Piyano, müzik eğitimcisinin elinde bir eğitim (veya sınıf) çalgısı olarak etkili bir şekilde kullanıldığında öğrencilere aşağıdaki müziksel davranışları kazandırmada önemli rol oynar:

1. Temel müzik bilgileri ve becerileri kazandırmak amacıyla; seslerin belletilmesi ve birbirleriyle olan ilişkilerinin kavratılmasında, seslerin belli kurallar çerçevesinde oluşturduğu dizi, akor, arpej, modalite, tonalite vb müziksel kavramların öğretilmesinde, müziksel işitme, müziksel bellek ve müziksel dikkat ile müzik tasarlama-doğaçlama ve yaratma yeteneklerinin geliştirilmesinde önemli bir öğretmen çalgısıdır.
2. Öğrencilerin seslerini eğitmek amacıyla; ses alıştırmalarının çalışılmasında, okul şarkılarının öğretilmesinde, şarkılara eşlik yapılmasında, öğrencilerin sesine pes ya da tiz gelen şarkıların başka tona/makama transpoze (aktarım) edilerek seslendirilmesinde, koro çalışmaları için koro partileri ve koro partitürlerinin indirgenerek çalışılmasında piyano etkili bir çalgıdır (Özen, 1998:29).

Şüphesiz bir müzik öğretmenin piyanoyu bu şekilde etkin kullanabilmesi için işlevsel piyano becerilerinin kazandırılmasına yönelik bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Kasap (2005); işlevsel piyano becerilerini, müzik öğretmenlerinin piyanoyu kendi müzik sınıflarında daha etkin bir eğitim aracı olarak kullanabilmelerini sağlayan pratik piyano çalma becerileri olarak tanımlamıştır. Bu beceriler, verilen bir ezgiye eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, transpoze edebilme, çokseslendirme yapabilme, kadans çalabilme, analiz edebilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalma, koro ve orkestra eserlerinin partilerini piyanoda çalabilme vb becerilerdir. Costa (2003) ise işlevsel becerileri, piyanoyu performansla doğrudan bağlı olmadan genel müziğe bakış açısını geliştirmek için kullanan faaliyetler olarak tanımlamıştır. Bu beceriler öğretmenlere ve müzik eğitimcilerine yardımcıdır ve armoni, kulaktan çalma, transpoze, partiyon okuma ve doğaçlama gibi becerileri kapsar. İşlevsel beceriler teorik konuları öğretmede bir yardımcı olarak kullanılmaktadır.

Eğitim Fakültelerinin müzik eğitimi anabilim dallarında verilmekte olan alan derslerinin birçoğu birbirleriyle bağlantılı bir yapıya sahiptir. Müfredat programına bakıldığında işitme, armoni, eşlik, müzik biçimleri, Türk Müziği çokseslendirme gibi bir bütünü oluşturan ve bütünden ayrı olmayan derslerin mevcut olduğu görülmektedir. Piyano gibi entonasyon sorunu olmayan ve adı geçen derslerin en rahat uygulama sahasını oluşturan bir çalgının, bu eğitimin temeline oturtulması ve bir müzik öğretmeni

için meslek yaşamında pratik kullanım imkanları barındırdığı düşünülerek piyano eğitiminin zorunlu ders statüsüne taşınması, şüphesiz piyanonun yararlı ve avantajlı bir çalgı olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Özen (1998)'in de belirttiği gibi; müzik öğretmeni olarak yetişecek bir adayın piyanoyu işlevsel olarak kullanabilmesi, kuşkusuz sadece piyano dersinde kazanılacak beceri dinleti yaklaşımı ile sunabilmesine bağlı olarak düşünülemez. Müzik alanına ilişkin diğer derslerin özellikle armoni-kontrpuan-eşlikleme, müziksel işitme okuma, müzik biçimleri ve müziksel çözümleme vb derslerinin de piyano çalma becerilerinin gelişimine olan katkıları ortadadır. Bu yüzden piyano dersi ile bu dersler arasında sıkı bir dayanışıklığın sağlanması, yeterli uygulama olanağı bulmasıyla da ilköğretim ve ortaöğretim için istenen ve beklenen nitelikli müzik öğretmeni modeline ulaşılabilir. Müzik alan bilgisinin piyano dersine yansıtılmasının, öğrenme açısından olumlu etkilerinin olduğu ilgili ulusal ve uluslararası literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, uygulamada ağırlıklı olarak devinışsel hedeflere ve çalma becerilerine yoğunlaşmakta, müzik kuramsal boyutlar genellikle eksik kalmaktadır (Yüksel, 2003; akt Kahramansoy, 2006:6). Ezgiye eşlik yapabilme, deşifre ve doğaçlama çalabilme, transpoze edebilme, kadans çalabilme, analiz edebilme, birlikte çalma, koro ve orkestra eserlerinin partilerini piyanoda çalabilme gibi işlevsel piyano becerilerinin önemi yurt dışı kaynaklarda da vurgulanmıştır. Lowder (1970), melodi armonizasyonu, doğaçlama ve deşifre gibi işlevsel piyano becerilerinin deşifre yapan kişi için melodik ana hatlardan gelen akor kalıpları algılamasını gerekli kıldığını ileri sürmüştü; bu nedenle deşifre ve diğer işlevsel klavye becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamıştır (Akt. Mc Donald, 1989). Graff (1984); müzik öğretmenlerinin deşifre, doğaçlama çalma, akor yürüyüşü çalma, modülasyon çalma, şifreli bas farkındalığı, armoni, transpoze, müzik analizi, kulaktan çalma, eleştirel dinleme, partiyon okuma gibi becerilere daha çok; piyano parçaları çalma, ezberden piyano şarkıları çalma, akıcı piyano tekniği geliştirme gibi becerilere daha az önem verdiklerini belirtmiştir. Young (2010), okul müzik öğretmenlerini ise genellikle deşifre, doğaçlama, partiyon okuma, eşlik, şifreli ve şifresiz melodi armonizasyonu çalma becerileri kullandıkları belirtilmiştir; Mc Donald (1989), eşlikleme, armonizasyon, deşifre, transpoze, kulak eğitimi, doğaçlama, partiyon okuma, eşlikli çalma gibi işlevsel becerilerin önemi vurgulanmıştır. Kaynaklardan elde edilen sonuçlar ve öneriler incelendiğinde deşifre çalma, çökseslendirme yapabilme ve doğaçlama çalabilme becerilerinin müzik öğretmeni adayları için önemli olduğu anlaşılmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Piyano; müzik eğitiminde alanla ilgili derslerde öğrenilen teorik bilgileri aktif olarak kullanma sahasıdır ve öğrenciye kullanma, sorgulama, birleştirme fırsatları vererek yani bir anlamda yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı tanır. Bu noktada müzik öğretmenliği eğitiminde piyano eğitiminin amacı ve nihai hedefi; teknik, performans ve yorumlama ağırlıklı eğitimden ziyade, belirli bir teknik ve performans seviyesinin kazanımıyla birlikte işlevsel piyano becerilerinin ağırlıklı olarak kazandırıldığı bir araç olarak kullanımını sağlamaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı; bireysel piyano derslerinde çözümleme (armoni/form öğeleri) destekli çalışmaların işlevsel piyano çalma becerilerine etkisinin önemini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Alanyazından elde edilen bilgiler ışığında müzik öğretmeni adaylarının pek çoğunun alan derslerinden yüksek not aldıkları halde teorik bilgileri piyanoda uygulayamadıkları görülmektedir. Özgür (b. D.; akt. Piji, 2006) benzer bir yaklaşımla öğrencilerin çokseslendirme derslerinde ve yazılı sınavlarda ileri düzeyde kuramsal bilgileri kağıt üzerinde uygulayabildiği halde, eşlik dersinin uygulama boyutuna bu bilgileri yansıtamadıklarını belirtmiştir. Piyano dersinde de benzer bir durumla karşılaşılma öğrencilerin eserleri genellikle yüzeysel ezberleme mantığıyla çalıştıkları görülmektedir. “Ezberleyen kişi daha önce karşılaşmadığı bir durumla karşılaştığında ne yapacağını bilemez. Tıpkı insan aklının alamayacağı kadar çok bilgiyi kaydeden ve onları inanılmaz bir hızla işleyen bilgisayarın, bilmediği bir komutla karşılaştığında olduğu gibi. Mühendislik okuyan bir öğrenci, bir derste öğrencilerin 600 formül ezberlediğini, buna karşılık birkaç kişinin sınavdaki problemleri çözerek başarılı olduğunu, aynı grubun bütün integral formüllerini bildiğini, ancak makinanın başına geçince ne yapacağını bilemediklerini söylemişti. Tıp öğrencilerinin vücuttaki bütün kemikleri, kasları bildikleri halde basit hastalıklar karşısında ne yapacaklarını bilemedikleri de gözlenebilmektedir. Demek ki bilgileri üst üste kaydederek bir konu öğrenilememektedir. Bu nedenle insan öğrenmesi, bir dizi bilgiyi öğrenmenin ötesine geçip; akıl yürütme, problem çözme, bilgiyi işleme ve yeniden üretme gibi sınırlara ulaşmalıdır” (Açıkgöz 2007:54).

Yukarıda Açıkgöz’ün verdiği örneklerdeki mühendislik ve tıp öğrencileri gibi müzik öğretmeni adaylarının da teoride ezberledikleri bilgileri pratik olarak uygulamaya dökemedikleri, uygulamada kullanamadıkları görülmektedir. Alan derslerinin öncelikli uygulama sahası olan piyano ile eşgüdümlü ilerlemesi; akıl yürütme (ilişkilendirme), çözümleme (müzikal yapı:armoni/form öğeleri), üretme (yaratıcılık/doğaçlama) gibi alanları destekleyen etkinliklerle bilginin aktif kullanımı; biliş düzeyinin ötesin-

de, duyuşsal ve devinişsel alanlara taşıyarak anlamlı ve kalıcı öğrenmede önemli rol oynadığı düşünölmektedir. Çağdaş piyano eğitiminde amaç; sadece teknik ve müzikalite açısından gelişmiş öğrenciler yetiştirmek olmayıp, piyanoyu gerek müzik öğrenimleri gerekse ileriki meslek yaşamları boyunca işlevsel olarak kullanabilecek öğrenciler yetiştirmektir (Çimen 2001:446). Bu nedenle bir müzik öğretmenin işlevsel piyano becerilerinde önemli bir yeri olan; Ernst (1991)'ün birincil öğrenme alanında değindiği (Kahramansoy, 2006) piyanoda deşifre ve doğaçlama çalma becerilerinin teorik yönden desteklenerek çözümleyici (Armoni/Form öğeleri) bir yaklaşımla geliştirilmesi, müzik öğretmenin meslek hayatında piyanoyu/ klavyeyi daha verimli kullanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca piyanoda doğaçlama çalma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar, müzik öğretmeni adaylarının yaratıcılık yönünün gelişimine katkı sağlaması bakımından da önemlidir.

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Analiz: Bir müzik eserinin vasıflarını aydınlatmak amacıyla yapısal modelini ve teknik özelliklerini çözümleme çalışması (Say 2002).

Akor: Birbirleri üzerine (üçlü) aralıklarla konulan ya da konulabilen üç, dört ya da beş ayrı sesin aynı zamanda çalınmasına, seslendirilmesine veya işitilmesine denir (Korsakof, çev. Ataman, 1996).

Armoni (Alm., Fr. Harmonie; İng. Harmony; İt. Armonia): Yun. Harmonia=Ahenk, uyum. Müzikte sesin uyumunu ve ilişkilerini araştıran bilim ve sanat. Asıl sese eşlik eden, onunla ya da kendi arasında akor dizileri oluşturarak melodiyi süsleme (Aktüze,2004).

Armonizasyon: var olan melodiyi şifreli ve ya şifresiz olarak uygun akorlarla çokseslendirme (Christensen, 2000).

Form: Müzikte yapıcı ve organize edici unsurları belirleyen, bütünlüğü sağlayan kesin şekil, biçim; uyulması gereken taslak (Aktüze 2004).

Müzikal yapı: 1. Bir müzik eserinin melodi ve çokseslilik özelliklerini, yapısal öğelerini ve öğeler arasındaki ilişkileri oluşturan nitelikler ve ilişkiler bütünü. 2. Müzikte yapısal prototipler (dizi, ton, sonat ve şarkı gibi) (akyıldız 2000).

Motif: Müzikte gelişmeye elverişli en küçük fikir, en küçük form ögesi ve eseri oluşturan en önemli temel taşıdır (Cangal, 2004).

Cümle: Ekseriya iki, nadiren üç motifin birbirini tamamlamasından meydana gelen topluca bir müzik fikridir (Koray 1957; akt. Bağçeci 2001).

Periyod (Dönem): Çoğunlukla sekiz ölçüden oluşan ve iki müzik cümlesini kapsayan müzik birimine denir (Say 2002)

Deşifre: Bir müzik yapıtının notalarını ilk görüşte okuyuvermek ya da seslendirebilmek (Sözer, 1996).

Doğaçlama: Emprovizasyon; Hazırlık yapmadan, müziği içten geldiği gibi anında yaratmak, bestelemek, seslendirmek (Say 2002; Aktüze 2004).

İşlevsel Piyano Becerileri (Functional Piano Skills): İşlevsel piyano becerileri bir piyanistin klavyede yeterli düzeyde faaliyette bulunabilmesi için edinmesi gereken deşifre çalma, transpoze yapma, armonizasyon (çokseslendirme), doğaçlama çalma, kulaktan çalma, partiyon okuma, ve eşlik çalma gibi belirli klavye becerileri, yeterlilikleri veya kavramları olarak tanımlanır (McDonald, 1989; Christensen, 2000).

2. Kavramsal Çerçeve

Piyanonun kendisi bir eğitim alanı olduğu kadar aynı zamanda müzik eğitiminde de etkili bir araçtır. Piyanonun kendisinin bir eğitim alanı olması, piyanonun öğrenimine ilişkin belli düzenlemeleri gerektirir. Bu düzenlemeler de piyanoyu öğrenmedeki amaca göre değişir. Amaç, piyanoyu amatörce öğrenmeden başlayarak, müzik eğitimcisi, piyano eğitimcisi, solist ve virtuoza yetiştirmeye kadar varan geniş bir açılım göstermektedir

2.1. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda Piyano Eğitimi

Piyano; müzik eğitimi programlarında performansa yönelik becerilerin kazanımı ve sergilenmesinin yanı sıra müziği okuma, anlama, ilişkilendirme, yaratma gibi kazanımlar açısından da pedagojik bir eğitim sahasıdır. Buchanan (1964) ve Vernezza (1967), piyanoyu müzik yapma, dinleme ve müziksel okuma becerileri kazanma, müziği anlama, müzik bilgisi oluşturma ve diğer müzik çalışmalarına temel oluşturma bakımından en yaygın ve en temel çalgı olarak kabul etmekte ve piyano eğitiminin, müzik programlarının vazgeçilmez parçası olduğunu söylemektedir (Akt. Kasap, 2004). Müzik öğretmenliği sekiz yarıyıllık lisans programı Alan Dersleri, Pedagojik Formasyon, Genel Kültür Dersleri olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Bu programda yer alan alan dersleri birbirleriyle bağlantılı yapıya sahip mesleki kazanımları içerir. Piyano tüm bu meslek alan dersleriyle doğrudan ilgili ve uygulama sahası olarak müzik öğretmenliğinde önemli bir yere sahiptir. Kıvrak (2003), %80,7'lik bir oranla piyanonun alan derslerinde etkin tek çalgı olduğunu belirtmiş; öğrencinin meslek yaşamında piyanoyu etkili bir biçimde kullanabilmesi için piyano eğitiminin öncelikli amacının bu çalgıyı yerinde, yararlı, etkin kullanıla-

bilirliğini sağlamak olması gerektiğini vurgulamıştır. Müzik öğretmeliği lisans programında piyano dersinin tanımı “Piyano eğitimi ve öğretimi, müzik öğretmenliği programının temelini oluşturur. Aşamalı olarak, teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme-öğretme tekniklerini kapsar” (YÖK 2014) ifadeleri ile yer almaktadır. Müzik eğitimi bölümlerinde 1998 yılına kadar Piyano eğitimi ana dal olarak dört yıl haftada iki saat; yardımcı çalgı olarak da üç yıl haftada bir saat verilmektedir. Programda gidilen yeni yapılanma sonucu müzik öğretmenliği lisans programında piyano eğitiminde ana dal kalkmış altı yarıyıl yardımcı çalgı olarak devam etmiştir. 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulamaya giren öğretmen yetiştirme programında ise piyano dersinin yedi dönem haftada bir saat olarak verildiği görülmektedir. Sekizinci dönemde ise piyano ve öğretimi adı altında yer alan Programda piyano dersinin içeriği şu şekildedir:

Piyano I: Piyanoda temel davranışlar (doğru oturuş ve ellerin piyanodaki konumu) hakkında ilgi ve beceriler, temel piyano tekniklerinden biri olan legatoyu geliştiren çalışmalar. Zıt yönde ve paralel dizi ile beş parmak çalışmaları, kolların serbestliği için gerekli teknik çalışmalar. İki elin bağımsızlığını kazandırıp geliştirecek çeşitli alıştırmalar, deşifraj çalışmaları. Alıştırma, etüt ve yapıtların çalışılmasında izlenecek yöntemler. Müziksel ifade (piyano, forte), cümleme ve uygulamalı çalışmalar.

Piyano II: Piyano temel tekniklerinden legato tekniğine ek olarak staccato tekniği ve uygulamalı çalışmalar. Parmak alıştırmaları, dizi ve kadans çalışmaları, deşifre çalışmaları. Küçük ölçekli parçaların müzikal analiz açısından incelenmesi ve müziksel ifade ile ilgili uygulamalar. Düzeye uygun etütler, sonatin çalışmaları. Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemler’den düzeye uygun küçük ölçekli eserleri seslendirme.

Piyano III: Temel piyano tekniklerinden legato ve staccato tekniklerine ek olarak portato tekniği, uygun etüt ve eserlerle tekniklerin uygulanması. Dizi ve kadanslarla birlikte, pedal ve arpej çalışmaları. Düzeye uygun etüt ve değişik döneme ait ulusal ve evransel eserleri çalma. Sonatin formunun tanıtımı, düzeye uygun sonatinleri çalma.

Piyano IV: Teknik çalışmalar (dizi, kadans ve arpej) sürdürme. Kazanılan teknik davranışları etütlerle pekiştirme. Müzik dönemleri hakkında ayrıntılı bilgi, çalışılan parçaların dönem özellikleri. Barok, Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönem (ulusal ve evrensel) eserlerini çalma. Çalışılan eserlerdeki tempoların, eserin orijinaline yakın bir tempoda çalınabilmesi için gerekli çalışmalar, bu çalışmalar sırasında metronomla çalışma disip-

lini kazanma. Aksak ölçülerin tanıtımı ve küçük ölçekli ulusal parçaları çalma.

Piyano V: Dizi, kadans ve arpej çalışmaları, pedal çalışmaları. Parmak, bilek ve önl staccatolar için örnek çalışmalar, öğrenilen teknik davranışları içeren, değişik kaynaklardan etütler, Barok ve Klasik Dönem süslemeleri eserler üzerinde uygulama. Barok Dönem polifonik yapıtlarının (prelüd, süit, envansiyon vb) tanıtımı. Klasik, Romantik ve Çağdaş Dönemlerden düzeye uygun eserleri seslendirme. Okul müziği eşlikleri ve başta İstiklal Marşı olmak üzere marş eşlikleri çalışmaları.

Piyano VI: Dizi, kadans ve arpej çalışmaları, çift ses çalışmaları (üçlü, altılı vb). değişik teknikleri içeren düzeye uygun etütleri orijinal tempolarına yakın olarak çalma. Barok eserleri, sonat formunun tanıtımı, kolay sonatlarla çalışmalar. Farklı dönemlere ait eserleri biçimsel analizlerini yaparak çalışma ve seslendirme. Okul müziği eşlikleri.

Piyano VII: Paralel üçlü, altılı, onlu diziler ve kadanslarını çalma. Dizi, kadans ve arpej (dominant yedili vb) çalışmaları. Değişik teknikleri içeren uygun etütleri, orijinal tempolarına yakı olarak çalma. Önceki dönemde çalışılmaya başlanan sonatların, diğer bölümlerinin de çalışılarak eseri tamamlama. Çalışılan eserleri değişik edisyonların inceleme ve farklı yorumculardan dinleme. Her dönemde bir eser seçilerek oluşturulan repertuarı seslendirme. Okul müziği eşlikleri ve marş eşlikleri ile ilgili çalışmalar.

Piyano ve Öğretimi: Önceki dönemlerde yapılmış çalışmalar doğrultusunda çeşitli yaş gruplarına yönelik piyano öğretim metotları örnekleri ve uygulamaları içeren çalışmalar, piyano literatürünün kapsamlı tanıtımı, örneklerin incelenmesi, piyano eseri veren Türk ve yabancı besteciler. Başlangıç metotlarının incelenerek güçlü ve zayıf yönlerini saptama.

Piyano çalma becerilerinin, piyanonun kullanımına ihtiyaç duyulan müziksel işitme, armoni, eşlik, müzik tarihi vb. gibi diğer derslerde işlevsel bir özelliği bulunmaktadır. Bununla birlikte, piyano dersindeki öğrenmeleri olumlu yönde destekleyici dersler de vardır. Piyano dersi, çalma eksenindeki eylemlerin dışında, özellikle müzik alan bilgisiyle sıkı ilişkiler içindedir. Öncelikle piyano eğitiminin kendisiyle ilişkili alan derslerinin eğitiminden kopuk programlarla yürütülmesi düşünülemez. Bu derslerle eşgüdümlü, aynı zamanda aynı noktaya düşen bir anlayışın oluşması zorunluluktur. Örneğin özellikle solfej eğitiminin hazırlayıcılığı göz önüne alındığında her iki alanda da etkili, zaman kazandırıcı, pekiştirici veya tamamlayıcı ilkeler benimsenmesi ve eş zamanlı programların uygulanması zamana karşı olumlu sonuçlar yaratacaktır. (Kahramansoy, 2006; Kıvrak, 2003).

2.2. Piyano Eğitime Etki Eden Dersler

2.2.1. Müziksel İşitme Okuma Yazma Eğitimi

Piyano eğitimiyle etkileşim içinde olan ve destekleyen alan derslerinin başında müziksel işitme-okuma-yazma dersi gelmektedir. Müziğin altyapısını oluşturan bilgi ve becerileri teori ve pratikte kazandırması hedeflenen müzik teorisi ve işitme eğitimi; piyano, armoni, eşlik gibi derslere temel oluşturmakta ve piyanoda işlevsel becerilerin gelişimine yardımcı olmaktadır. Şengül (2006)'e göre; Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi, temel müzik bilgilerinden başlayarak gittikçe genişleyen ve müzikle ilgili diğer derslerin alt yapısını oluşturan bir derstir. Bu iki temel boyutla birlikte dersin amacı tek ses işitme, çok ses işitme, ritim işitme, ezgi işitme, dizi işitme, kadans işitme, farklı tınıları işitme, müziksel yazma (dikte), müziksel okuma (solfej), müziksel deşifre, doğru-güzel nota yazımı gibi davranış ve becerileri öğrenciye kazandırmaktadır. Bu programda üç yarıyıl olan dersin süresi 2006-2007 akademik yılından itibaren yürürlüğe giren yeni programda altı yarıyıla uzatılmıştır. Müziksel işitme okuma yazma olarak adlandırılan bu dersin yeni programa göre içeriği şu şekildedir: Sesin fiziksel özelliklerine ilişkin temel bilgiler, müzik dilinin öğeleri, yatay ve dikey aralıklar, farklı tonlarda ve makamlarda tek sesli ve iki sesli düzeye uygun okuma, yazma, çözümlenme ve yaratma uygulamaları, tonal üç sesli akorların kök ve çevrimleriyle okuma, yazma ve çözümlenme uygulamaları, alterasyon, dominant yedili akoru temel ve çevrimleri çözümlenme, uygulama; diğer dört sesli akorlara ilişkin uygulamalar, süs notaları, modülasyon bilgisi; üç, dört, beş sesli (dominant dokuzlu) tonal akorlarla uygulamalar, Ortaçağ Modları, Caz Müziği dizileri, 20. Yıl müziği ve atonalite bilgisi, bu düzeye uygun ezgi okuma, yazma, çözümlenme, yaratma uygulamaları, müziksel işitme okuma öğretim yöntem ve tekniklerini kapsar. (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm).

Ders içerikleri incelendiğinde Müziksel İşitme okuma yazma dersinin deşifre okuma, müziksel yaratıcılık ve armoniye temel oluşturan ve armonik çözümlenmeyi ve uygulamayı destekleyen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu uygulama alanı ise çok sesliliği bünyesinde barındıran ve müzik eğitiminin temel çalgısı olan piyanodur. Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi yapıları özellikle armonik çalışmaların ders dışında da piyano kullanılarak uygulama yaptırılmasına çaba gösterilmelidir (Şengül, 2006; Karkın, 2007).

2.2.2. Armoni-Kontrpuan-eşlik Eğitimi

“Piyano ve diğer çalgılar için okul müziğindeki çeşitli ses ve çalgı eserlerine yazılmış eşlik müziklerini çalma ya da doğaçlama eşlik çalışmalarını

kapsar” (YÖK, 1998) şeklinde tanımlanan eşlik dersi 2006-2007 akademik yılında uygulamaya giren yeni programda “Eşlik Çalma” adıyla “Armoni-Kontrpuan-Eşlik” dersi içinde yer almaktadır. Piyano eğitiminde çalışılan eserin müzikal yapı çözümlemesini ve İşlevsel piyano becerilerinden çok seslendirme yapabilme, deşifre ve doğaçlama çalabilme, eşlik çalma, analiz edebilme gibi pek çok kazanımı geliştiren Armoni eğitimi, bu derse temel teşkil eden müziksel işitme okuma yazma dersinin devamı niteliğindedir. Armoni ve piyano eğitimi birbiriyle iç içe geçmiş bir bütündür. Armoni öğretiminin en öncelikli uygulama alanı çoksesliliğin aracı olan piyanodur. Armoni derslerinde kağıt üzerindeki bilgilerin pratiğe, duymaya ve müzik eğitimi için bir nevi somuta aktarılarak ezberin ötesinde kalıcı bilgiye dönüşebilmesi için piyanoda uygulama yapmak zorunludur. Piyanoya hakim olan, çaldığı eserlerin en küçük ayrıntısına kadar ilgilenen bir müzik öğretmenin mesleğinde piyanodan etkili bir şekilde yararlanması Armoni konusunda yeterince bilgi sahibi olmasını gerektirir. Armoni dersinin uygulama alanı olan piyanonun aktif olarak bu derste kullanımı zorunlu ve gereklidir. Böylece doğal olarak armoni dersinin piyano dersine aktarımı söz konusudur (Bilgin 2006:328; Kıvrak, 2003: 210).

Çevik (2007); Armoni derslerinde kazanılan teorik bilgilerin kalıcı olabilmesi ve daha bilinçli olarak kullanılabilmesi için piyanoda mutlaka pratik yapmak gerektiği belirten Çevik’e göre armoni eğitiminin yararları şu şekildedir:

- Armoni eğitimi alan kişi, çalıştığı piyano eserlerinin analizini doğru yapabilmeyi öğrenir.
- Armoni dersi hem teorik olarak hem de uygulamalı olarak okutulan ders olmasından dolayı, uygulamalı kısmında çalgı olarak piyanonun kullanılması kaçınılmazdır. Çünkü piyano, çoksesliliği verebilen en önemli çalgıdır. Armoni dersinde öğretilen bilgilerin ezberletilmeden kavranılmasının önemi büyüktür. Bu bilgileri özellikle piyanodan duyarak işittirmek gerekir. Yani bireyin yaparak-yaşayarak öğrenmesi için gerekli ortamların sağlanması gerekir. Böylece, öğrenciye öğretilen temel bilgileri piyanoda duyarak işitmesini sağlamak hem onun gelişimine katkıda bulunur, hem de piyanoda çalarken doğru teknikle, doğru şekilde yorumlayabilmesi piyano çalma becerilerinin gelişimini sağlar.
- Derste verilen ödevin piyanoda uygulamasının yapılması, öğrencinin piyano çalma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunabilir.
- Piyano çalma becerisi olan deşifrenin gelişimini sağlamak, eserin temasının analizini yapabilmek, eserin solfejini okuyabilmek, ton değişimlerine uyum sağlayabilmek, notaları doğru okuyup seslen-

direbilmek, tartımsal çalışmalar, ezgisel çalışmalar armoni dersinin önemini göstermektedir. Piyano çalma becerisi öğrenilen teorik bilgileri uygulayabilmektir.

- Armoni dersinde öğrendikleri temel bilgiler (ezgisel çalışmalar, tartımsal çalışmalar, ton bilgisi, aralık bilgisi, solfej yapabilmek gibi) piyano çalma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bir eseri deşifre ederken, o eseri seslendirirken, notalarını doğru, temiz okuyabilmede, eserin tonalitesinin ve eserde geçen modülasyonların ne olduğunu kavrayabilmede büyük önem taşımaktadır.
- Armoni dersinin içeriği olan form (biçim), eser çözümlene vb konuların bilinmesi, piyano çalma becerilerinde büyük kolaylık sağlar. Çaldığı eserin formu bilinirse sözgelimi; bu formun bölümünün özellikleri, bu eserin bölümlerinin tonu, hangi derecelerde kalış hissi verdiği (kadansları) gibi. Bunları bilmek eseri daha bilinçli olarak ifade etmeye, (yorumlamaya) yol açar.
- Armoni eğitimi ile; eserin motif, cümle, periyod vb konuların öğretilmesi öğrencilerin piyano çalma becerilerinin gelişimine katkıları büyüktür. Özellikle; cümle başlarında ve cümle sonlarında nasıl bir teknikle çalması gerektiğini öğrenmiş olabilir.

Sevgi (2005); armoni eğitiminin sistematığı olan bir öğreti ve aynı zamanda bir beceri olduğunu, uygulamalı yanından dolayı kuram aşamasını aşarak beceriye dönüşmüş olmasının beklendiğini belirtmiştir. Yapılan çözümlenelerin mutlaka piyanoda çaldırılması, yazılmış eşlikleri olan okul şarkılarının armonik analizlerinin yapılması, kullanılan armonilerin ve seçilen eşlik modellerinin uygunluğunun tartışılması gerektiğini belirten Sevgi; müzik öğretmeninin, öğrencilerin müzikal duyarlılığını geliştirebilmede eşliğin önemini kavramış olmalarının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Sönmezöz (2006)'e göre; müzik öğretmeni yetiştirme programlarında piyanonun temel çalgı olması görüşü, müzik öğretmenlerinin etkili bir şekilde eşlik yapma becerisi kazanması önem ve gerekliliğiyle savunulmaktadır. Dolayısıyla eşlik yapabilme, piyanoyu iyi derecede çalabilmenin ötesinde Piyano, Armoni-Kontrpuan-Eşlik ve müzik kuramları gibi derslerden kazanılan donanımla harmanlanmasıyla müzik öğretmenliği açısından daha fonksiyonel bir nitelik kazanmıştır.

Müzik Biçimleri

Piyano eğitimine etki eden derslerden bir diğeri de Müzik Biçimleri dersidir. Müziğin form yapısını, öğelerini bilmek; eseri daha rahat analiz etmeyi kolaylaştırdığı gibi müzikal ifadede önemli rol oynamaktadır. 2006_2007 yılında yürürlüğe giren Müzik Öğretmenliği Lisans Programında (YÖK) 6. Yarıyıl başlayan ve bir dönem verilen Müzik Biçimleri

ders içeriği “Biçim kavramı ve gerekliliği, müzikte biçimin temel öğeleri, motif, cümle, dönem (periyod) ve aralarındaki ilişkiler, klasik batı müziğinde kullanılan şarkı formları, çeşitleme, suit, rondo, sonat, sonat allegro formu, füg, diğer tür ve biçimler. Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği ve Uluslararası Popüler Müzikte Biçimler” şeklinde tanımlanmıştır. (http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_icerikler.htm)

Say (2002)’a göre müzikte biçim (form); oluşturduğu bütünlükte bir müzik eserine estetik yapı özellikleri kazandıran kompozisyon modeli; bestecinin belirli bir müzikal içeriği yansıtmak üzere, zihinsel düzenleme ilkelerine göre biçimlendirdiği, bu alandaki gelenek ve deneyimlerle bağlantılı olarak tasarımı yaptığı inşaa planıdır. Biçim bilgisi (Form Bilgisi) ise; müzikçilerin bir eserin biçimini kavramasına, giderek biçim çözümlemesi yapmasına, onun da ötesinde besteler yaratmasına dayanak olmak üzere öğretimi yapılan bilgi dalıdır (Say 2002:72-74).

Müzik formları bilgilerini öğrenmenin amacını Cangal (2004) beş başlıkta özetlemiştir:

Müzik formları bir bestecilik bilgisidir. Yaratıcı güce sahip olan kimse, iç yapı malzemelerini (melodi, ritm, armoni) bu bilgisiyle yoğurarak besteler meydana getirir.

Müzik yapan kimselerin (yöneticiler, çalıcılar, söyleyiciler) eserin formunu iyi bilmesi zorunludur. Bir eserin anlaşılır ve güzel bir şekilde seslendirilmesi (yorumu), o eserin özelliklerini ve yapısını iyice bilmekle mümkün olabilir.

Bir müzikçinin bu bilgileri bilmesi, müzik kültürünün genişlemesi demektir. Arıca, müzik öğretmeni müzik formlarını okullarda kısa da olsa öğreteceği için, bu bilgileri etraflıca bilmesi gerekmektedir.

Bestecilerin eserleri üzerinde yapılacak araştırma (eser tahlili-çözümleme) ile, eserlerin anlaşılması ve değerlendirilmesi, formu bilmekle ancak mümkündür.

Eserlerin kuruluşunu ve biçimini çözümleyerek ve bilerek dinlemek, daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı için, bir dinleyici olarak da müzik formlarını bilmenin büyük yararı vardır.

Bütün bu nedenler göz önüne alındığında, bir müzik öğretmeni adayının form bilgisini, müziğin yapısal öğelerini bilinmesi ve çalıştığı eserlerde görebilmesi, çaldığı eserleri daha iyi anlayıp çözümleyerek yorumlamasına yardımcı olacaktır.

2.3. Çözümleme Destekli Piyano Eğitimi

Say (2002)'a göre çözümleme (analiz); araştırma yöntem ve tekniklerine dayanan müzikal yapı incelemesidir, besteleme tekniklerinin çözümlemesini amaçlar. “Bir müzik eserinin analizi, özellikle bestecilik eğitimi ve yorumculuk sanatında kullanılmak üzere, temel müzikal öğelerden başlayarak biçimin belirlenmesi, biçim içerisindeki değişim ve aykırılıkları, müziğin sözlerle ilişkisini, bestecinin özel yaklaşım ve buluşlarını, benzeri öğeler çerçevesinde yapısal gereçleri araştırarak saptama ve aydınlatma çalışmasıdır. Dolayısıyla temel olarak *motiflerin belirlenmesini, *tonalite, *geçki, *akor değişimleri ile armonik ve ritmik özelliklerin saptanmasını öngören “armonik analiz”i içerir. Çözümleme çalışması aynı zamanda müzikal yaratıcılığı doğrulayan kanıtlar olarak ortaya çıkar, böylece yorumculara yol göstermiş olur” (Say 2002:33). Piyano eğitiminin müzik alan bilgisine dayalı ve onunla sürekli olarak birlikte ilerleyen bir süreç olduğunu belirten Kahramansoy (2006); piyano dersi ve müzik alan bilgisinin ilişkilendirilmesi sayesinde, mekanik olarak notaları seslendirmenin ötesinde, çalınan parçalara daha fazla anlam yüklenebildiğini vurgulamaktadır. Piyano dersinin yukarıda bahsedilen müzik teorisi, armoni ve müzikal yapı bilgisiyle ilişkilendirilebilmesi, piyano eğitimi sürecinde çözümleyici bir yaklaşımla mümkündür. Çalışılan eserin müzikal yönden analiz edilmesi, eserin daha iyi kavranılıp yorumlanması açısından önemlidir. Müziğin yapısını, içeriğini teoride ve uygulama yaparak anlamak çözümleyici, analitik bir bakış açısıyla mümkündür. Piyano çalışmalarında çözümleyici bir bakış, icracının parçayı ilk görüşte basite indirgeyebilmesini sağlayacaktır. Notayı basite indirgemek, eldeki parçanın en temel birimleri ile hızlıca analitik bir bağlantı kurmaya teşvik edicidir. Müziği analiz etmek suretiyle girilen öğrenme işlevi kolaylaşır ve daha sağlam bir hal alır. Yeni repertuar edinmek, öğrenmeyi destekleyen başka hassaslar geliştirildiği için motor şartlanmaya daha az bağımlı olur (Selen ve Aşkın, 2009:56). Eseri analiz edebilen bir bakış açısıyla çalışma, müzik öğretmeni adaylarının hem öğrencilik hem de meslek yaşamlarında yararlanacakları bir özellik olduğunu belirten Kahramansoy (2006); müzik öğretmeni adaylarının, öğrencilik sürecinde elde ettikleri analiz edebilme, sorgulayabilme, ilişkileri fark edebilme gibi alışkanlıkları, öğretmenlik yaşamlarında da sürdürmelerinin beklendiğini belirtmektedir. Ayrıca bu tarz bir yaklaşımın işlevsel piyano becerilerinin kazanımı için de önemi büyüktür.

2.4. İşlevsel Piyano Becerileri

İşlevsel piyano becerileri müzik öğretmenlerinin meslek yaşamlarında klavyeyi etkili ve pratik kullanımlarına yönelik yardımcı becerilerdir. Müzik öğretmenliği eğitiminde piyanonun teknik ve performans becerilerinin yanı sıra deşifre çalma, çoksenslendirme, eşlik çalma, doğaçlama çalma,

transpoze edebilme, partiyon okuma, analiz edebilme gibi müzisyenlik becerilerini geliştirici ve eğitim sürecinde teoride öğrenilen bilgi ve becerilerin pratik alanda kullanımını sağlayıcı işlevsel piyano becerileriyle bütünleşmiş bir eğitim süreci olması gerekmektedir. Müzik öğretimine adaylarının eğitiminde kullanılan geleneksel piyano eğitimi daha çok solo piyano repertuarı ve teknik çalışmalar gibi artistik becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir. Ancak, okul müziğinin ilköğretim ve lise sınıflarındaki öğrencilere öğretimi, artistik piyano becerilerinin ötesinde işlevsel piyano becerilerinin de kullanılmasını gerektirmektedir.

İşlevsel piyano becerileri, müzik öğretmenlerinin piyanoyu kendi müzik sınıflarında daha etkin bir eğitim aracı olarak kullanabilmelerini sağlayan pratik piyano çalma becerileridir. Bu beceriler, verilen bir ezgiye eşlik yapabilme, deşifre çalabilme, transpoze edebilme, çokseslendirme yapabilme, kadans çalabilme, analiz edebilme, doğaçlama yapabilme, birlikte çalma, koro ve orkestra eserlerinin partilerini piyanoda çalabilme vb becerilerdir. Bu işlevsel becerileri ile donanmış olarak mezun olan müzik öğretmenleri, piyanoyu görev yapacakları okullarda öğrencilerine müzik öğretirken, eşlik yaparken ve koro, çalgı ve ya çalgı gruplarına eşlik yaparken daha etkili olarak kullanabileceklerdir. Bundan dolayı, müzik öğretmeni adaylarının, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki piyano programlarında işlevsel piyano becerilerini kazanarak mezun olmaları gereklidir (Kasap 2005:150). Müzik Eğitimcileri Ulusal Konferansı'nın (MENC 1967) yayınladığı belgede işlevsel piyano becerilerinin faydalarını sıralamış; klavye bilgisinin müzik öğrencisine armoni ve teoriyi öğrenmesi ve daha sonra ise bunları öğretmesi bakımından yardımcı olacağı; müzik öğretmenlerinin çoğunlukla kulak yoluyla, deşifre ve ya ezberden şarkı çalmaları ve sıkça eşlik armonizasyonu, transpoze ve doğaçlamasına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Young 2010:13-14). olur (Akt. Chyu 2004:3).

3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

McDonald(1989) "A Survey Of The Curricular Content Of Functional Keyboard Skills Classes Designed For Undergraduate Piano Majors" (Lisans Piyano Anadal Öğrencileri İçin Düzenlenmiş İşlevsel Piyano Becerileri Sınıflarının Müfredat İçeriğine Yönelik Bir Araştırma" adlı doktora çalışmasında; Ulusal Müzik Okulları Birliği üyesi olan ve dört yıllık üniversitelerin lisans programlarında piyano öğrencilerine yönelik planlanmış işlevsel piyano becerileri sınıflarının müfredatıyla ilgili içeriği araştırmaktır. Veriler 449 üniversiteye gönderilen anket yoluyla elde edilmiş, devlet kurumlarının yanı sıra özel kurumlar da araştırmanın kapsamına alınmıştır. Dört bölümden anketten elde edilen veriler sonucunda; piyano anadallarına yönelik deşifre, teknik gelişim ve solo repertuarın yanı sıra; sınıf ortamında uygulanan eşikleme, armonizasyon, deşifre, transpoze, kulak

eğitimi, doğaçlama, partiyon okuma, eşlikli çalma gibi işlevsel becerilerin önemi vurgulanmıştır.

Özen (1998) “Gazi Üniversitesi Gazi Eğitimi Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Piyanoyu Müzik Öğretmenliğinin Gerekleri Doğrultusunda Kullanma Becerileri” başlıklı doktora tezinde; müzik öğretmeni adaylarının piyanoyu kullanma yeterlilikleri ile bu yeterliliklerin önemlilik derecelerini belirlemeyi amaçlamış; bu amaç doğrultusunda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü 1996-1997 öğretim yılında piyano öğretim elemanlarının ve son sınıf piyano öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerden elde edilen veriler sonucunda, öğretmen adaylarının, öğrencilerin söylediği okul şarkılarına piyano ile eşlik yapma bakımından %64,5 oranında yetersiz olduğu, müzik öğretmeni adaylarının piyanoyu kullanarak, öğrencilerin düzeyine uygun müzikler doğaçlatma davranışında (%77), öğrencilerin söylediği kolay okul şarkılarına piyano ile eşliklemeye ve piyano ile öğrencilere söylenen okul şarkılarının gerektiğinde transpoze etmede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitiminde işlevsel becerilerin kazanımına yönelik yeni öğretim yaklaşımları ve bunlara ilişkin materyaller (metot, kitap vs) geliştirilmesi, diğer alan dersleriyle piyano dersinin sıkı bir ilişki içinde olmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bilgin (1998) “İlköğretim Okullarının 2. Kademesinde Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü Çıkışlı Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi” başlıklı doktora çalışmasında; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü’nde uygulanan, “Armoni-Kontrpau-Eşlikleme” ve “Piyano” eğitimi derslerinin müzik öğretmenliği programlarındaki görünümünü saptamak, söz konusu derslerin uygulamaya dönük işlevselliğini arttırmak ve bu dersler arası eşgüdümün sağlanmasına yardımcı olmak ve okul şarkılarının piyano ile eşliklenmesine ilişkin eşlik modelleri geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 1996/97 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan G.Ü.G.E.F Müzik Eğitimi Bölümü çıkışlı 45 müzik öğretmenine anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlara göre; müzik öğretmenlerinin “Armoni-Kontrpau ve Eşlikleme” ile “Piyano” eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri eşgüdümlü olarak müzik dersinde kullandıkları şarkıların eşliklenmesine yeterince yansıtamadıkları; müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun ilk defa notasıyla karşılaştıkları (deşifre) ve ilk defa duydukları bir ezgiye eşlik yapabilme bakımından kendilerini yetersiz buldukları; “Armoni-Kontrpau ve Eşlikleme” dersindeki uygulamaları yetersiz buldukları, piyano eğitiminde piyano eşlikli okul şarkısı örneklerinin çalınması ve incelenmesine çok az yer verildiği, piyano derslerinde eserlerdeki eşlik modellerinin okul şarkılarının eşlik-

lenmesinde de kullanılabileceğine yönelik bilgilendirmelere hiç yer verilmediği dolayısıyla Armoni-Kontrpuan ve Eşlikleme ile Piyano eğitimi mesleksel kullanım bakımından işlevsel olmadığı buna bağlı olarak da beklenen yansımanın olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır. Araştırmacı bu bağlamda müzik öğretmenlerinin okul şarkılarını eşlikleyebilmesi için Armoni-Kontrpuan-Eşlikleme ile Piyano eğitimi arasında ilişki kurulması, Armoni-Kontrpuan-Eşlikleme dersinde öğrenci yoğunluğunun azaltılarak bu derslerde uygulamalı çalışmalara yer verilmesi, Armoni-Kontrpuan-Eşlikleme ile Piyano eğitiminin müzik öğretmenliği mesleğinin gerektirdiği kapsam, düzey ve nitelikte olmasına yönelik programların oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Kasap (1999) “The Status of Undergraduate Secondary Piano Instruction in Selected Departments of Music Education in Turkey with Recommendations for Teaching Functional Piano Skills in Groups” (Türkiye’deki Seçilmiş Müzik Eğitimi Bölümleri’ndeki Lisans Düzeyi Yardımcı Çalgı Piyano Eğitiminin Durumu ve İşlevsel Piyano Becerilerinin Grup İçerisinde Öğretilmesi İçin Öneriler) başlıklı doktora çalışmasında; Türk Üniversiteleri’ndeki müzik eğitimi bölümlerinin yardımcı çalgı piyano programlarında yer alan lisans yardımcı çalgı piyanoprogramlarının durumu belirlemek ve bu kurumlardaki yardımcı çalgı piyano öğrencilerine yönelik olarak işlevsel piyano becerilerini geliştirmek adına dört dönemlik kapsamlı bir grup piyano müfredatı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Türkiye’deki yedi üniversitede müzik eğitimi bölümünde görev yapan otuz sekiz öğretim üyesine anket uygulanmıştır. Dört bölümden oluşan anketten elde edilen veriler sonucunda eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde yardımcı çalgı piyano derslerinde daha çok teknik ve solo performans çalışmaları üzerinde durulduğu; beş okulda (%71) eşlik dersinin zorunlu ders statüsüne alındığı; iki müzik eğitimi bölümünde sınırlı eşlik çalışmaları yapılırken sadece bir bölümde piyano müfredatında deşifre çalışmalara yer verildiği saptanmıştır. Müzik eğitimi bölümlerinde işlevsel piyano becerilerinin öğretiminin müzik öğretmenleri için önemli olduğu ve piyano müfredatının bir parçası olması gerektiği belirtilmiş ve bu beceriler deşifre, teknik gelişim, eşlik çalma, repertuar çalışması, armonizasyon, stil geliştirme, akor yürüyüşleri, analiz edebilme, birlikte çalma, transpoze edebilme, ezberleme, sürekli bas farkındalığı???, doğaçlama ve partiyon okuma olarak katılımcılar tarafından sıralanmıştır.

Christensen (2000) “A Survey Of The Importance Of Functional Piano Skills As Reported By Band, Choral, Orcestra And General Music Teachers” (Bando, Koro, Orkestra ve Genel Müzik Öğretmenleri Tarafından İşlevsel Becerilerin Önemine Dair Araştırma) başlıklı doktora çalışmasında işlevsel piyano becerilerinin önemini vurgulamış ve yeterli oldukları takdirde müzik öğretmenlerinin piyanoyu sınıflarda ve provalarda daha

sıklıkla kullanacaklarını saptamıştır. Araştırmada Amerika'daki 472 ilkokul, orta okul ve lise genel, koro, bando ve orkestra branşlarındaki müzik öğretmenlerine uyguladığı anket verilerinden elde ettiği sonuçlara göre tüm branşlardaki müzik öğretmenlerinin işlevsel piyano becerilerindeki yeterliliğe önem verdiği, partiyon okuyup çalma, armonizasyon ve eşlik çalma becerilerini daha sık kullandıkları belirlenmiştir.

Bağçeci (2001) “Piyano Eğitiminde Performans, Müzikal Analiz Etkileşimi” başlıklı doktora tezinde; “analitik yaklaşım merkezli” bir piyano eğitimi sürecinden geçen örneklem grubunun, piyano eğitimindeki başarı durumunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda piyano eğitiminde 4 yarıyıl boyunca örneklem grubu analitik yaklaşım merkezli bir eğitim uygulanmış ve öğrencilerin teknik ve müzikal disiplinlere ilişkin gözlem sonuçları ile yarıyıl sonu not ortalamalarının varyans analizi değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonucunda; analitik yaklaşım merkezli piyano eğitimi sürecinden geçen örneklem grubu öğrencilerinin tümünün istedik davranışları gösterdiği ve başarılı olduğu; öğrencilerin dört yarıyıldaki teknik, müzikal disiplinler ve piyano dersi genel not ortalamalarının tutarlı olduğu belirlenmiş, bir piyano eserinin etkili bir şekilde çalınabilmesinde analitik yaklaşımın gerekliliği, müzikal analizin piyano eğitiminde sadece belli düzeyde müzik teorisi ya da yoğun bir müzik eğitimi süreci sonunda değil piyano eğitimi sürecinin en başından itibaren bir çalışma disiplini olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Çimen (2001) “Piyanoda Deşifre Öğretimine Yaklaşımlar” adlı makalesinde; deşifre çalmanın piyano eğitiminin başlangıcından itibaren öğrenciye kazandırılması gereken en önemli becerilerden olduğu; deşifre becerisinin öğrenciye piyano eğitiminde büyük kolaylıklar ve yarar sağlamanın yanı sıra ileriki meslek hayatı için temel kaynak olduğu ve öğretmen rehberliğinde iyi hazırlanmış bir öğretim programı ve sistemli çalışma ile her öğrencinin deşifre becerisini geliştirebileceğini vurgulamıştır. Deşifre çalmaya başlamadan önce ve deşifre esnasında dikkat edilecek noktaları belirten Çimen, güçlü bir deşifre becerisinin müzik öğretmenlerine kendi kendilerine müziği öğrenebilen yetkin müzisyenler olmalarını sağlayacak önemli bir beceri olduğu üzerinde durmuştur.

Costa (2003) “The Teaching Of Secondary Piano Skills in Brazilian Universities” (Brezilya Üniversitelerinde Yardımcı Piyano Becerilerinin Öğretimi) başlıklı doktora çalışmasında; Brezilya Üniversitelerinde işlevsel piyano becerilerinin öğretimini incelemeyi ve gelişimini sağlamak için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla yedi Brezilya Üniversitesinden yardımcı piyano dersi veren yirmi beş piyano eğitimciyle görüşmüştür. Araştırmanın ilk amacı anadali piyano olmayan lisans öğrencilerine yönelik işlevsel piyano becerilerinde temel felsefeyi belirlemek ve ikinci

amaç olarak da eğitimcilerin hangi becerileri öğrettiklerini saptamaktır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre; eğitimcilerin derslerde teknik gelişimi ezber, repertuar gelişimi ve gam çalma gibi becerileri öğretmeyi tercih ettikleri; deşifre, eşlik çalma, transpoze, armonizasyon, kulaktan çalma, partiyon okuma, doğaçlama gibi becerileri daha az önemsedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu sonuçlar ışığında, işlevsel piyano becerilerinin geliştirilmesi, genelde bireysel olarak yapılan derslerin piyano laboratuvarlarında ve grup piyano dersleri şeklinde yapılması, işlevsel piyano becerilerini kapsayan Brezilya kültürüne özgü metot kitapların oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.

Aydınoğlu (2005) “Müzik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan “Eşlik” (Koropetisyon) Dersinin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde; Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Lisans Programı içerisinde yer alan “Eşlik” (Korrepetisyon) dersini amaç, içerik, işleyiş, programdaki yeri ve süresi ve diğer derslerle bağlantısı yönünden incelemiştir. 105 öğrenci ve 6 öğretim elemanını görüşlerinden elde edilen bulgular sonucu öğrencilerin Eşlik dersinin altyapısını oluşturan Armoni, Müzik Teorisi, Solfej ve Piyano gibi bir takım bilgi, beceri ve donanımdan yoksun oldukları, başarısız olunan dersin devamının alınabildiği ders geçme sisteminin dersin işleyişini olumsuz etkilediği, dersin süresinin yetersiz olduğu, doğaçlama eşlik çalışmaları başta olmak üzere idea bir Eşlik dersinin hedefleri arasında yer alması gereken birçok çalışmaya zaman ayrılmadığı, dersin toplu olarak işlenmesinin ders açısından olumsuz sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir. Araştırmacı Müzik Öğretmenliği Programının temelini oluşturan ve asıl hedefin piyanonun okul müzik eğitiminde kullanılması olan piyano derslerinde birinci sınıftan itibaren eşlik çalmaya çalışmalarına yer verilmesi gerektiği, eşlik derslerinde doğaçlama eşlik çalışmaları yapılması ve bireysel olarak işlenen uygulamalı kısımda doğaçlama eşlik çalışmalarına öncelikli yer verilmesi gerektiği, müzik eğitimi lisans programında yer alan tüm derslerin birbiri ile bağlantılı olduğu ve dersler arasındaki bağlantıların gözden geçirilmesi gerektiği, piyanoda eşlik yapabilmenin en önemli unsurlarından biri olan deşifre çalma becerisinin geliştirilmesi için, piyano ve diğer bireysel çalgı derslerinde öğrenciye deşifre çalışmalar yaptırılması ve eşlik dersinde yer alan uygulama çalışmalarıyla bu becerinin daha ileri götürülmesi gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Kahramansoy (2006) “Müzik Öğretmenliği Programlarında Görevli Piyano Öğretim Elemanlarının Müzik Alan Bilgisini Derse Transferi: Bir Üniversite Örneği” adlı yüksek lisans tezinde; Kuzeybatı Anadolu illerinden seçilen bir üniversitenin Müzik Öğretmenliği Lisans Programında uzmanlık alanı piyano eğitimi olan 5 öğretim elemanı ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının müzik alan bilgisi

kapsamındaki dallardan müzik tarihi, form ve çokseslendirme bilgisinin piyano dersine transfer edilmesi gereğine inandıkları tespit edilmiş, buna karşın dersin planlama aşamasında bu dallara yönelik bir ilişkilendirme yapmadıkları ve bu dallara ait bilgileri “Hiç” düzeyinde transfer ettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretim elemanları form yapısı bilinmediği takdirde çalışmaların anlamlandırılmayacağı, Form Bilgisi’nin derste motif, cümle, periyod ve form yapısının belirlenmesi boyutlarıyla ele alınması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları aynı zamanda armoniye hakim olmayan öğrencilerin piyanoya da hakim olamayacakları, piyano derslerinde armonik analiz, akor çözümlenmeleri, kadanslar ve kontrpuan çalışmaları yapılması gerekliliği ile ilgili ortak görüşleri araştırmanın başlıca bulguları arasındadır.

Dağdeviren’in (2006) “Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Piyanoda Eşlik Öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitiminde sanatsal işlevi oldukça fazla olan eserlerin seslendirilmeye çalışıldığını, mesleki müzik eğitimi alanında öğretilmesi gerekli piyano eşlikli okul şarkılarının seslendirilmesinin göz ardı edildiğini belirtmiş; verilen eşikleme derslerinin piyano eğitimiyle ve müziksel işitme okuma dersleriyle iç içe, birbiriyle ilişkili ve eşgüdümsel olarak yürütülmediğini vurgulamıştır. Çalışma sonucunda araştırmacı; müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyanoda eşlik eğitiminin irdelenerek yeni eğitim-öğretim stratejileri oluşturulmasını, mezun olacak müzik öğretmenlerinin daha donanımlı olması gerektiğini ayrıca piyano eğitiminde çalınan eserlerde cümlelemelere dikkat edilip her cümlenin analiz edilerek armonik yapıları hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesini, piyano ile armoni ve eşlik derslerinin ilişkilendirilmesini önermiştir.

Çevik (2007) “Armoni Eğitimi ile Piyano Çalma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” başlıklı doktora çalışmasında; öğrencilerin armoni eğitimi dersine ait bilgileri piyano çalma becerisinde ne derece kullanıp uygulayabildikleri, piyano çalma beceri düzeyi ve armoni eğitimi düzeyleri ile öğrencilerin bireysel ve sosyo-ekonomik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunup bulunmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır

Selen B, Aşkın C. (2009) “Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodu ve Uygulanışı” adlı makalede piyano derslerinin “çözümleyici” olma ihtimali ele alınmakta; deşifre, armonizasyon ve doğaçlama gibi belli beceriler geliştirilerek piyano egzersizleri ve eğitimine fonksiyonel bir boyut kazandıracak yollar ortaya koyma gerekliliği sorgulanmaktadır. Makalede çözümleyici yaklaşımla geliştirilmesi hedeflenen işlevsel beceriler notaya karşı kendiliğinden, yaratıcı ve esnek bir tavırla yaklaşabilme, bir melodinin armonisini anında doğaçlayabilme, kulaktan çalma ve transpoze etme yetilerinin kazanılmasıdır. Çözümleyiciliğin profesyonel

çizgide ilerlemeyenler için bile müzikle aktif, yaratıcı, etkili ve uzun vadeli ilişki kurulması sonucunu doğurabileceği; piyano çalışırken ve öğretirken müzikte çözümleyiciliğin daha iyi bir müzisyen olabilme durumunu geliştirdiği üzerinde durulmaktadır.

Özer (2010) “Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında; piyano öğretiminde düzenli deşifre çalışmalarının piyanoda deşifre çalma becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Konya Çimento Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi birinci sınıf öğrencilerinden 12 öğrenci 6 deney, 6 kontrol grubu alınan uzman görüşleri ve seviye belirlemenin ardından her iki gruba da eşit seviyedeki öğrencilerin dağılımı gerçekleştirilerek oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testin ardından, uzman görüşleri alınarak piyano deşifre kitaplarından seçilen parçalar deney grubuna 13 hafta boyunca her dersin 10 dakikası ayrılarak çaldırılmış, bu süreçte kontrol grubuna deşifre çalışma yaptırılmamıştır. 13 haftalık süreçte deney grubuna 3 ara gözlem uygulanmış, gözlemler kamera ile kaydedilmiştir. Süreç sonunda ölçme aracı son testte her iki gruba tekrar uygulanmış; veri analizleri sonucu deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu durum düzenli deşifre çalışmalarını piyanoda deşifre çalma becerisine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmacı; her dersin belli bir süresinin sistemli bir şekilde deşifre çalma çalışmalarına ayrılması; müziksel işitme okuma yazma derslerinde de deşifre öğretimini destekleyen çalışmalara ağırlık verilmesini önermiştir.

Young (2010) “The Use of Functional Piano Skills by Selected Professional Musicians and Its Implications for Group Piano Curricula” (Seçilmiş Profesyonel Müzisyenler Tarafından İşlevsel Becerilerin Kullanımı ve Grup Piyano Müfredatına Etkileri) başlıklı doktora tezinin amacı; performans müzisyenlerinin, özel müzik öğretmenlerinin ve üniversite seviyesindeki müzik okulları üyelerinin hangi işlevsel piyano becerilerini en çok kullandıklarını belirlemek; bu müzisyenlerin nerede piyano becerileri kazandıkları ve üniversite grup piyano programlarının bu müzisyenleri iş yaşamlarında piyanoyu kullanmaya ne kadar etkili hazırladıkları hakkında bilgi toplamaktır. Öğretim üyeleri, sanatçılar ve özel müzik öğretmenlerine uygulanan anket yoluyla elde edilen bilgiler sonucu çoğu katılımcı işlevsel piyano becerilerinin iş hayatlarında önemli olduğunu belirttikleri; profesyonel müzisyenlerin genellikle deşifre eşlik çalma; melodi transpoze etme ve gam çalma becerisininin üzerinde durdukları belirlenmiş bunun yanında sanatçıların şifreli ezgi armonizasyonu, eşlikleri transpoze etme ve solist eşliği; öğretim üyelerinin kulaktan çalma ve akor yürüyüşleri çalma ve solist eşliği çalma becerilerini ve okul müzik öğretmenlerini ise genellikle deşifre, doğaçlama, partiyon okuma, eşlik, şifreli ve şifresiz melodi armonizasyonu çalma becerileri kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmacı; müzik

öğretim üyeleri, sanatçılar, özel müzik öğretmenleri ve devlet okulu müzik eğitimcilerinin sürekliliklerine göre değişen şekilde farklı piyano becerileri kullandığını belirterek buna göre grup piyano müfredatının düzenlenmesi, böylece müzik esaslarının ve geleceğin müzisyenlerinin tamamının ihtiyaçlarına etkin biçimde cevap verecek bir müfredat programının oluşturulmasını önermiştir.

Servias (2010) "Towards Confident And Informed Musicianship: A Curricular Synthesis of Theory, Ear Training and Harmony, Achieved Through the Acquisition of Keyboard Skills" (Kendinden Emin ve Bilgili Müzisyenliğe Doğru: Klavye Becerilerinin Edinimiyle Başarılan Teori, Kulak Eğitimi ve Armoni Müfredatı Sentezi) başlıklı çalışmada; yardımcı çalgı piyano öğrencilerinin klavyede analitik becerilerini güçlendirmek ve müzik kulaklarını eğitmek üzere alıştırmalar ve faaliyetleri içeren klavye müfredat materyali hazırlamıştır. Hazırlanan klavye faaliyetleri akor yürüyüşleri ve armonik analizlerin yanı sıra armonik ve melodik akor ve gam çalışmalarını da içermekte ve müzik teorisi ile işitme derslerinde öğretilen fikirleri ve becerileri pekiştirme amacını taşımaktadır. Araştırmacı çalışmada piyanoda teknik çalışmalar ve repertuar edinimi gibi daha çok piyanistlerin üzerinde durdukları çalışmalar yerine genel müzisyenliği geliştirecek deşifre çalma, armonizasyon, transpoze, doğaçlama çalma gibi işlevsel piyano becerilerine yönelik faaliyetleri ön planda tutmuş ve oluşturduğu programa yönelik önerilerde bulunmuştur.

Öztürk (2011) "Müzik Öğretmenliği Programında Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmeninin Mesleki Yaşamına Katkısı" başlıklı yüksek lisans tezinde; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçe merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 100 müzik öğretmenine anket uygulamıştır. Anketten elde edilen veriler sonucunda müzik öğretmenlerinin çoğunun piyanodan istenilen düzeyde yararlanmadıkları, müzik öğretmenliği programında uygulanan piyano eğitimi ders içeriğinin ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki müzik ders programlarıyla uyum göstermediği; Armoni-Kontrpuan-Eşlik derslerini eşlik yapma becerilerinin kazandırılması bakımından eksik ve yetersiz buldukları; Piyano ve Armoni-Kontrpuan-eşlik derslerinin içerik bakımından birbirleriyle uyum göstermediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Batıbay (2011) "Piyano Eğitiminde Yaratıcı ve Analitik Yaklaşımlar" adlı çalışmada; piyano eğitiminde geliştirilmesi amaçlanan becerilerin yaratıcı, etkili ve çözümleyici yaklaşımlarla kazandırılmasına yönelik öneriler sunmayı amaçlamıştır. Piyano eğitimcilerinin derslerin büyük kısmını teknik beceri öğretimine ayırdıklarını; bu becerilerin yanında yaratıcılığa da önem verilmesi ve bunu eğitim sürecine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Piyano eğitimi içerisinde doğaçlama çalışmalarına mutlaka yer

verilmesi gerektiği; öğrencinin çalıştığı esere analitik bir bakış açısıyla yaklaşması ve eserdeki armonik, melodik yapıları ayırt edebilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Aydın (2012) “Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Okul Şarkılarını Eşlikleme ve Transpoze Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Piyoano Öğretiminin Etkisi” başlıklı doktora çalışmasında; işlevsel piyoano becerilerinin geliştirilmesinde grup piyoano eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bu amaçla ön test-son test deneysel desen kullanılan çalışmada araştırmacı, çalışma grubunu GÜGEF Müzik Eğitimi Anabilim Dalı üçüncü sınıfta okuyan 40 öğrenci öğrencinin tesadüfi örneklem yoluyla 20 deney, 20 kontrol grubu olarak atanmasıyla belirlemiş; deney grubuna altı hafta süresinde grup piyoano eğitimi verilirken kontrol grubu bireysel piyoano derslerini işlemeye devam etmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Eşlikleme ve Transpoze Alanında Performans Testi” ile değerlendirilen verilerden elde edilen sonuçlara göre; grup piyoano eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının, kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde yüksek çıktığı böylece grup piyoano eğitiminin öğrencilerin işlevsel piyoano becerilerinden eşlikleme ve transpoze becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir.

Çöl (2012) “Biçimsel Çözümlemeli Çalgı Eğitimine İlişkin Öğrenci Algıları” adlı araştırmasında; 2010-2011 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı’nda Lisans II, Lisans III ve Lisans IV. sınıfta öğrenim gören keman öğrencilerinin biçimsel çözümlemeli çalgı eğitimine ilişkin algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın temelini oluşturan “Biçimsel Çözümlemeli Çalgı Eğitimi” süreci betimsel ve deneysel olmak üzere iki boyutludur. Betimsel boyutta konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışı kaynaklar incelenmiş, deneysel süreçte kullanılmak üzere ders planları hazırlanmış, uzman kanısı alınarak gözlem formu ve deney işlemde kullanılacak olan etüt ve eserler belirlenmiştir. Deneysel süreçte 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Yaylı Çalgılar Anasanat Dalı Lisans 2, Lisans 3, Lisans 4 keman ve viyola öğrencileri olmak üzere toplam 20 öğrenci ile çalışılmıştır. 10’u deney, 10’u kontrol grubunda yer alan öğrencilerden deney grubuna beş haftalık “Biçimsel Çözümlemeli Çalgı Eğitimi” verilmiştir. Bu eğitim sürecinde motif-cümle-dönem ilişkileri gözetilerek ve uzman kanısı alınarak belirlenen etüt ve eserler üzerinde çalışılmıştır. Çalışılan etüt ve eserlerde motif-cümle-dönem ilişkilerini göz ederek ve biçimi ortaya çıkararak icraya yönelik temel birtakım açıklamalara ve uygulamalara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin eğitim öncesinde eserleri icra ederken özellikle temiz ve ritmik çalmaya yoğunlaştıkları, motif-cümle-dönem ilişkilerini göz ardı ettiklerini, eserin biçimsel analizini yapmadıklarını belirlenmiş; öğrencile-

rin büyük çoğunluğunun, eserin biçimini, motif-cümle-dönem ilişkilerini bilinçli bir şekilde çözümleyerek çalıştıklarında, müziğin ruhunu ortaya koyabildikleri, daha zevk alarak, istekli çalıştıkları, özgüvenlerini arttırdıkları ve motive oldukları sonuçlarına varılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, müzik öğretmenlerinin piyano eğitiminde işlevsel piyano çalma becerilerinin kazanımlarına yönelik uygulamalar ve çözümleme destekli çalışmalar, müzik öğretmenlerinin piyanoyu meslek yaşamlarında daha etkili ve verimli kullanmaları açısından önem taşımaktadır. Müzik eğitimi anabilim dallarında verilmekte olan piyano eğitimi armoni, eşlik, müzik biçimleri, müzik teorisi gibi dersleri destekler niteliktedir. Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında da müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimine ilişkin sonuçlar incelendiğinde deşifre çalabilme, analiz edebilme, çokseslendirme yapabilme, doğaçlama çalabilme, eşlik yapabilme gibi işlevsel piyano becerilerinin önemli olduğu görülmüştür (McDonald 1989; Kasap 1999; Christensen 2000; Costa 2003; Young 2010; Servias 2010; Aydınlı 2012).

Piyano derslerinde yalnızca teknik ve artistik piyano becerilerinin kazanımına yönelik çalışmalar deşifre, doğaçlama çalma, armoni, form öğelerini çözümleme, anlamlandırma, eşlikleme gibi işlevsel piyano çalma becerilerinin kazanıma ulaşma düzeyi açısından yetersiz kalmaktadır. İlgili literatürde bu durumu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmalarda elde edilen bilgiler sonucu bu sorunların büyük bölümünün armoni, piyano ve kısmen eşlik dersinin ilişkilendirilememesi, yüzeysel ezbere dayalı ders geçmeye odaklı bir tablo oluşmakta, bir okul şarkısına eşlik edemeyen deşifre, armoni-form analizi yapamayan, doğaçlama eşlik becerisi gelişmeyen öğrencilerle sık karşılaşmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının Eşlik dersinin altyapısını oluşturan armoni, müzik teorisi, solfej ve piyano gibi bir takım bilgi, beceri ve donanımdan yoksun oldukları; piyano eğitimi ve eşlik (Korrepetisyon) derslerinde edindikleri davranışları eşlik becerilerine transfer etmede orta ve düşük düzeylerde yeterli olabildikleri, okul şarkılarını doğaçlama eşliklemeye tam anlamıyla yetkin olmadıkları; müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyano eğitiminde sanatsal işlevi oldukça fazla olan eserlerin seslendirilmeye çalışıldığı; müzik öğretmenlerinin “Armoni-Kontrpuan ve Eşlikleme” ile “Piyano” eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri eşgüdümlü olarak müzik dersinde kullandıkları şarkıların eşliklenmesine yeterince yansıtamadıkları; müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun ilk defa notasıyla karşılaştıkları (deşifre) ve ilk defa duydukları bir ezgiye eşlik yapabilme bakımından ve piyanoyu kullanarak, öğrencilerin düzeyine uygun müzikler doğaçlatma davranışında yetersiz oldukları; piyano derslerinde çalışılan eserlerin teknik, armonik, form ve

müzikal analizlerinin çok az yada hiç yapılmadığı incelenen kaynaklardan elde edilen sonuçlar arasındadır (Özen, 1998; Bilgin, 1998; Kutluk, 2001; Bağçeci, 2001; Aydınoglu, 2005; Sönmezöz, 2006; Görsev, 2006; Dağdeviren, 2006; Durmaz, 2009; Öztürk, 2011).

Bu sonuçlar yapılan literatür araştırmasında müzik öğretmenlerinin piyanoyu mesleki yaşamlarında daha etkili kullanabilmeleri açısından piyano derslerinde teknik ve artistik becerilerin yanı sıra işlevsel piyano çalma becerilerinin de geliştirilmesi gerekliliğini göstermiştir. İşlevsel piyano çalma becerilerinin kazanımının ise çözümleme destekli çalışmalara yer verilen bir piyano eğitimi programı ile mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen araştırmalardan elde edilen bulgular sonucu pek çok araştırmacı Müzik Öğretmenliği Lisans Programındaki piyano ders tanımının gözden geçirilerek dersinin Müzik Alan Bilgisiyle ilişkilendirilerek bütüncül bir yaklaşımla yeniden tanımlanması; öğrencilerin eşlik ederken ve deşifre çalarken armonik derecelerin farkında olunması ve bu farkındalığı performanslarında kullanımlarının sağlanmasına, deşifre becerisinin geliştirilmesine, piyano derslerinde armonik analizin desteklenmesine; eşlik öğretiminin müzik teorisi ve işitme dersleri (armoni, kontrpuan, form, analiz) ile piyano derslerinde kazanılan bilgilerin dersin içeriği ile paralellik göstermesinin sağlanmasına, doğaçlama yapabilme becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinin sağlanması; müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitiminde işlevsel becerilerinin kazandırılmasının gerekliliğine yönelik önerilerde bulunmuştur (Özen 1998; Bilgin 1998; Kasap 1999; Kutluk 2001; Coşkun 2001; Bağçeci 2001; Aydınoglu 2005; Sönmezöz 2006; Kahramansoy 2006; Dağdeviren 2006; Çevik 2007; Kalkanoğlu 2007; Karkın 2007; Batıbay 2011; Öztürk 2011; Aydınlı 2012).

Bu önerilere paralel olarak araştırmadan elde edilen veriler sonucunda piyano eğitiminin başından itibaren diğer müzik alan dersleriyle eşgüdümü ile ilerlemesinin sağlanması gerekmektedir.

Piyano eğitiminin başından itibaren basit armonik fonksiyonların işlevleri anlatılmalı ve bu fonksiyonları içerisinde barındıran basit düzeyde repertuar çalışmaları yaptırılmalıdır.

Piyano dersinde yaratıcılığa yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmeli ve doğaçlama çalma çalışmaları piyano dersinin en başından itibaren öğretmen eşliği üzerine yapılan basit öğrenci doğaçlamalarıyla başlayıp ilerletilmelidir.

Piyano derslerinde deşifre çalma çalışmalarına yer verilmeli, her dersin belli bir süresi deşifre çalma çalışmalarına ayrılmalıdır.

Deşifre yaparken armonik derecelerin ve form öğelerinin (motif, cümle, periyod) farkındalığı sağlanmalı ve deşifre çalma çalışmalarında öğrenciye bu yönde bir bakış açısı kazandırılmalıdır.

Öğrencilerin çaldıkları eserlerdeki form yapılarına yönelik farkındalıklarını artırarak müzikal kazanımlarını olumlu yönden etkilemesi açısından müzik öğretmenliği lisans programında müzik biçimleri dersi daha erken yıllarda başlatılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü** (2006). Aktif Öğrenme. (9. Basım). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Agay, D.** (1981). Teaching Piano (Volume 1). New York: Yorktown Music Press Inc.
- Aktüze, İ.** (2004). (2. Basım). Müziği Anlamak Ansiklopedik Müzik Sözlüğü. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyıldız, O.** (2000). Müzikal Yapı Bilgisi ve Piyano Çalışması: Piyano Öğretmenleri ile Öğrencilerinin Müzikal Yapı Bilgisi Düzeyi ve Öğretmenlerin Eser Seçimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydınlı, D.** (2012). Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi 3. Sınıf Öğrencilerinin Okul Şarkılarını Eşlikleme ve Transpoze Becerilerinin Geliştirilmesinde Grup Piyano Öğretiminin Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydinoğlu, O.** (2005). Müzik öğretmenliği lisans programında yer alan “eşlik (Korepetisyon)” dersinin öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağçeci, S. E.** (2001). Piyano Eğitiminde Performans, Müzikal Analiz Etkileşimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Batıbay, D.** (2011). Piyano Eğitiminde Yaratıcı ve Analitik Yaklaşımlar. Iconte 2nd international conference on new trends in education and their implications. 27/29 Nisan, Antalya.
- Bilgin, S.** (1998). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde müzik eğitiminde şarkıların Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü çıkışlı müzik öğretmenleri tarafından piyano ile eşliklenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, S.** (2006). Müzik Eğitiminde Kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Piyano İle Eşliklenmesi. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi. 26-27 Nisan. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi . 327-334
- Buchanan, G.** (1964). Skills of piano performance in the preparation of music educators. Journal of Research in Music Education, 12(2), 134-138
- Cangal, N.** (2004). Müzik Formları (1. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi
- Christensen, L.** (2000). A survey of the importance of functional piano skills as reported by band, choral, orchestra and general music teachers. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma.

- Chyu, Y.E.** (2004). Teaching improvisation to piano students of elementary to intermediate levels. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Costa, C. W.** (2004). The teaching of secondary piano skills in Brazilian universities. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida.
- Çevik, D. B.** (2007). Armoni Eğitimi İle Piyano Çalma Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çimen, G.** (2001). Piyanoda Deşifre Öğretimine Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 14 (2), 445-452
- Çöl, H. T.** (2012). Biçimsel Çözümlemeli Çalgı Eğitimine İlişkin Öğrenci Algıları. 3. Uluslar arası Hisarlı Ahmet Sempozyumu Bildiriler Kitabı. 24-26 Mayıs. Kütahya: Ekspres Matbaası. 458-469.
- Dağdeviren, M.** (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda piyanoda eşlik öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal-Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Graff, C.A.** (1984). Functional piano skills: a manual for undergraduate non-keyboard music education majors at Plymouth State College. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado.
- Kahramansoy, C.** (2006). Müzik Öğretmenliği Programlarında Görevli piyano Öğretim Elemanlarının Müzik Alan Bilgisini Derse Transferi: Bir Üniversite Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Karkın, A. M.** (2007). Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinin Piyano Eğitimi Üzerindeki Etkileri, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15 (1), 411-422
- Kasap, B.** (1999). The status of undergraduate secondary piano instruction in selected departments of music education in Turkey with recommendations for teaching functional piano skills in groups. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma.
- Kasap, B.** (2004, 7-10 Nisan). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki yardımcı çalgı piyano dersleri üzerine bir araştırma. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu, Isparta.
- Kasap, B.** (2005). İşlevsel piyano becerilerinin müzik öğretmenleri için önemi. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 149-154.
- Kasap, B.** (2005). Amerika Birleşik Devletleri'nde grup piyano eğitimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 191-206.
- Kıvrak, İ.** (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Piyano Eğitimi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu (s. 209-211). İnönü Üniversitesi. Malatya.

- Kishimoto, Y.** (2002). The Implications Of Using Improvisation In Undergraduate Class Piano Curricula. Unpublished Master Thesis. Michigan State University.
- Kutluk, Ö.** (1996). Okul şarkılarına piyano ile eşlik becerisinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kutluk, Ö.** (2001). Türkiye'deki Müzik Öğretmeni Yetistiren Kurumlarda Piyano Eğitimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McDonald, S. R.** (1989). A Survey of the curricular content of functional keyboard skills classes designed for undergraduate majors. Unpublished doctoral dissertation, The University of Oklahoma.
- Özen, M.** (1998). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin piyanoyu müzik öğretmenliğinin gerekleri doğrultusunda kullanma becerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özer, B.** (2010). Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Öztürk, S.** (2011). Müzik Öğretmenliği Programında Alınan Piyano Eğitiminin Müzik Öğretmeninin Mesleki Yaşamına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Piji, D.** (2006). Dizgesel öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Say, A.** (1985). Müzik Ansiklopedisi. Cilt I-II-III-IV. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A.** (2001). Müziğin Kitabı (1. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A.** (2002). Müzik Sözlüğü (1. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Selen, B., Aşkın, C.** (2009). Piyano Eğitiminde Çözümleme Destekli Çalışma Metodu ve Uygulanışı, İTÜ Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:6, Sayı:1, 53-63, Aralık, İstanbul.
- Servias, D.** (2010). Towards Confident and Informed Musicianship: A Curricular Synthesis of Theory, Ear Training, and Harmony Achieved Through the Acquisition of Keyboard Skills. Unpublished doctoral dissertation, Washington University.
- Sevgi, A.** (2005). Müzik Öğretmenliği Mesleği Gerekleri Doğrultusunda Bir Armoni Eğitimi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 25(1), 199-211

- Sönmezöz, F.** (2006). Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eşlik öğretiminin müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sözer, V** (1996) Müzik, Ansiklopedik Sözlük İstanbul: Remzi Kitabevi
- Şengül, C.** (2006). Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Müzik Teorisi ve İşitme Eğitimi Dersinde Kazanılan Bilgi ve Becerilerin Öğretmenlik Mesleğinde Kullanılma Düzeyleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uçan, A.** (2000, 22 Kasım). Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğine Genel Bakış. **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminde Kalite Panelinde** sunuldu, Ankara.
- Uçan, A.** (2005). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum.(3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikçevi.

SOSYAL BİLGİLER
ALANINDA FARKLI
DÜŞÜNME BECERİLERİNİ
KONU ALAN TEZ
VE MAKALELERİN
İNCELENMESİ

BÖLÜM

3

Doç. Dr. Çiğdem KAN
Ayşe KOCAMEMİK

GİRİŞ

Sosyal Bilgiler insanların geçmişi, bugünü ve geleceği ile bağ kurmalarını sağlayan, yaşama hazırlarken öğreten bir disiplindir. Bireyin çevresi ile etkileşimine, vatandaşlık bilgilerine sahip olmasını sağlarken, kişinin birey olması için yol gösterirken, toplumun bir parçası olmasına da yardımcı olur (Öztürk, 2006).

Yapılan lisansüstü tez çalışmaları eğitim politikalarının belirlenmesinde, hangi amaç doğrultusunda gidilmesi konusunda önemli bir kılavuzdur (Canbulut Avcı ve Sipahi, 2016). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılacak çalışmaların öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara yönelik katkı sağlayıcı nitelikte, araştırmaya ve keşfetmeye yöneltici olması gerekmektedir (Oruç ve Ulusoy, 2008).

Yapılan araştırmalarda belirlenen ilk çalışmalardan biri Oruç ve Ulusoy (2008) tarafından 2000-2007 yılları arasındaki tez çalışmasıdır. Oruç ve Ulusoy'a göre (2008) tezlerde gereğinden fazla öznel anlatıma, yazım hatalarına, anlatım bozukluklarına rastlanıldığı ve literatür taramalarında eksiklik bulunduğu gereksiz kaynak kullanımına gidildiği ve tezlerin bölümleri hakkında yeterli bilginin verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Haçat, Demir (2018) Türkiye'de 2002-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan doktora tezlerini farklı kriterler açısından değerlendirmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalardan biride Şahin, Yıldız ve Duman'ın çalışmasıdır (2009). Araştırmada Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitimi ile ilgili yapılmış tezler belirlenen ölçütlere göre dağılımı değerlendirilmesidir. Baysan (2018) Sosyal bilgilerde 2010-2017 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerini incelemiştir.

Sönmez, Merey ve Kaymakçı (2009) tarafından yapılan çalışma bu alanda yapılan çalışmalardan biridir. Çalışmanın amacı, 2005 yılındaki Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının, Sosyal Bilgiler Eğitimi üzerine yapılan tez konularına ne ölçüde yansındığını ortaya koymaktır.

Tarman, Acun, Yüksel (2010) Türkiye'deki Sosyal Bilgiler eğitimi alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin birbirlerine etkilerini, benzer konular üzerine çalışma yapan araştırmacıların yapılmış diğer araştırmalardan ne kadar haberdar olduklarını ve araştırmacıların farkındalık düzeyleri ile birlikte tezlerin genel amaçlarını tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmadır.

Bu alanda yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler ile ilgili tez ya da makaleleri genel olarak ele alıp incelemişlerdir. Yapılan araştırmalarda farklı düşünme becerilerini ele alan tez ve makalelere pek rastlanılmamıştır. Bu çalışmada farklı düşünme becerilerinden eleştirel düşünme, yaratıcı

ve yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili yıl sınırlaması getirilmeden hangi çalışmaların yapıldığı araştırılmıştır. Bu çalışma ile sonraki araştırmalara yeni bir bakış açısı getirebilmek amaçlanmaktadır.

Literatürde yeni ve özgün araştırmalar çıkarabilmek için önceki araştırmalara ilişkin yöntem ve eğilimlerin neler olduğunun, bunların yıllar itibariyle nasıl bir ivme gösterdiğinin ortaya konması; yine benzer çalışmalar ile oluşabilecek yığılmaların önlenmesi ve eksiklerin belirlenmesi araştırmacılara katkı sağlayabilir. Bu amaçla yapılan araştırmada, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2001-2018 yılları arasında yapılan tezler incelenmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizini yaparak bundan sonra yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı getirebilmek ve farklı fikirler üreterek sosyal bilgiler eğitimine katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler alanında farklı düşünme becerileri üzerine yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri aşağıdaki maddeler üzerinden incelenmiştir:

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı
2. Araştırmaların yapıldığı üniversiteye,
3. Çalışılan alana,
4. İşlenen düşünme becerilerine,
5. Araştırmada kullanılan yöntem,
6. Veri toplama araçlarına,
7. Araştırmanın örneklem grubuna,
8. Tezlerin sonuçlarına göre dağılımının nasıl olduğu araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri toplanması ve verilerin analizine ait bilgilere yer verilmektedir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri konusunda yapılan tez çalışmalarının derinlemesine incelenmesini içermektedir. Bu amaç doğrultusunda incelenen tezler

ağırlıklı oldukları konulara, yapılış yıllarına, üniversitelere ve hangi araştırma tekniğini kullandığına göre gruplandırılarak doküman analizi yöntemi kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada, sosyal bilgiler eğitimi alanında farklı düşünme becerilerinin hangi konularla bağlantılı olarak yapıldığı ve çalışmaların ne kadar etkin olduğu araştırılmıştır. Çalışmanın evrenini Türkiye’de 2001 ile 2018 yılları arasında 18 üniversitede yapılan 31 farklı düşünme becerileri (eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı) ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Çalışma da farklı düşünme becerilerinden eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri hakkında yeteri kadar tez hazırlanıp hazırlanmadığı ve bu tezlerin başarıya etkisi yorumlanarak daha sonra yapılacak araştırmalar için veri niteliği taşınması amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın örneklemini Türkiye’de 2001-2018 yılları arasında sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri alanında yapılmış 31 yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemindeki ölçüt “YÖK Ulusal Tez Merkezi”nde kayıtlı olan sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri” olarak belirlenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında YÖK ana sayfasından ulaşılan Ulusal Tez Merkezi’ndeki ayrıntılı tarama seçeneğiyle tez başlığından “Sosyal Bilgiler” ve “Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme ve Yansıtıcı Düşünme” anahtar kelimelerinde geçen izinli tezlere ulaşılmıştır. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin araştırmacı dışında bir başka araştırmacı tarafından incelemesi yapılmıştır. İki araştırmacı arasında fikir birliği olduğu görülmüştür. Bu sayede araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin desteklendiği düşünülmektedir.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen verilerin çözümlenmesi içerik analizine göre yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir olan bir tekniktir ve (Büyüköztürk, Çakmak, 2018, s.259). Araştırılan tezler yapılış tarihine, yapıldıkları üniversitelere, çalışılan alan, etkisi incelenen konu, araştırma yöntemi, veri toplama aracı, analiz yöntemi, örneklem grubu, sayısına ve sonuçlarına göre gruplandırılmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çözümlenen veriler kategorilere göre oluşturulan şekillerle gösterilmiştir.

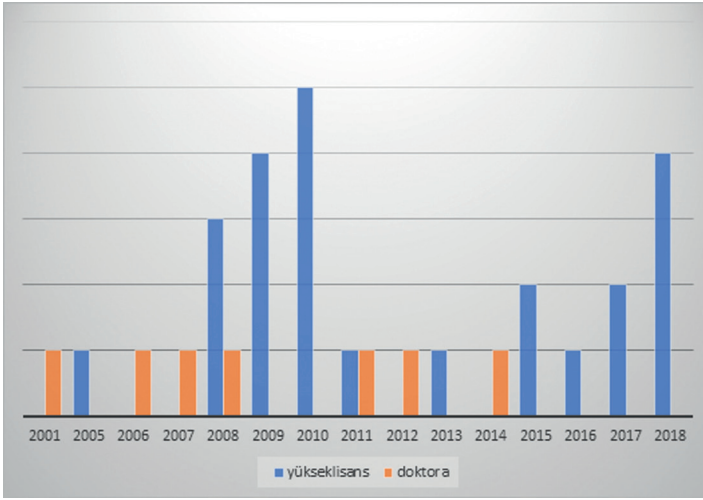
BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, Türkiye’de sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerin belirlenen alt amaçları doğrultusunda ilgili şekillere yer verilerek yorumlanmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular araştırma temel alınarak analiz edilmiş ve aşağıda sunulmuştur

1. Yayın Yılına Ait Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri konusunda yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Şekil 1. *Yayın yılına göre yüksek lisans ve doktora tezlerinin sınıflandırılması*



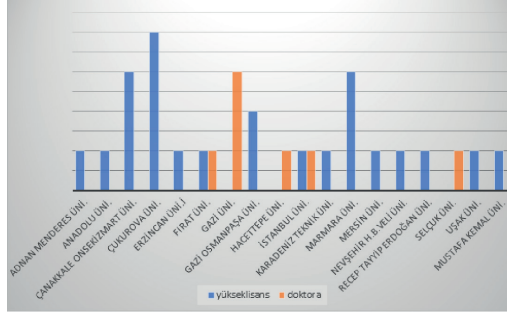
Şekil 1’de görüldüğü gibi 2001-2018 yılları arasında sosyal bilgiler eğitiminde farklı düşünme becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme) ile ilgili olarak toplam (31) yüksek lisans ve doktora tezinin hazırlandığı belirlenmiştir.

Yıllara göre verilen tezlerin dağılımına bakıldığında farklı düşünme becerileri ilgili en fazla tez yazılan yılların: 2009-2010-2018 yılları olduğu görülmektedir. Bu yıllarda sadece yüksek lisans çalışmasının yapıldığı görülmektedir. 2008’de (3) ,2015 ve 2017 yıllarında (2) şer tez yazılmıştır.2008 ve 2012 yıllarında aynı yıl yüksek lisans ve doktora tezi yazılmıştır.2001 ile 2005 arası tez çalışması yapılmamış bundan sonraki takip eden yıllarda düzenli tez çalışması yapıldığı görülmektedir.

2. Yapıldığı Üniversiteye Ait Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri konusunda yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin üniversitelere göre dağılımı verilmiştir.

Şekil 2. Tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı

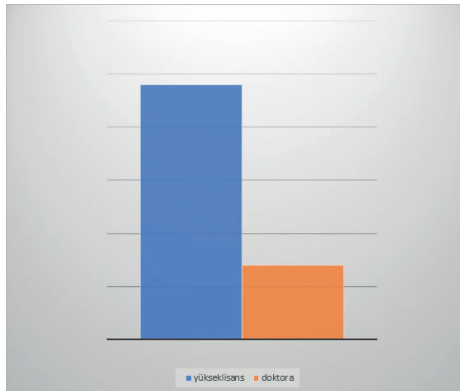


Şekil 2' de görüldüğü gibi üniversitelere bakıldığında toplamda 18 üniversitede tezlerin yazılmış olduğu görülmektedir. Üniversitelere göre farklı düşünme becerileri ilgili yazılan tezlere bakıldığında Çukurova Üniversitesinde 4 yüksek lisans tezinin yazıldığı görülmüştür. Gazi Üniversitesinde (3) doktora tezi hazırlanmıştır. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesinde (3) yüksek lisans yazılmıştır. Fırat Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesinde (1) yüksek lisans, (1) doktora tezi yazılmıştır. Gazi Osmanpaşa Üniversitesinde (2) yüksek lisans çalışması yapılmıştır.

3. Çalışılan Alana Ait Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili yapılan tezlerin yüksek lisans ve doktora alanında yapılan sayılarına ait bulgular yer almaktadır.

Şekil 3. Tezlerin yapıldıkları alana göre dağılımı

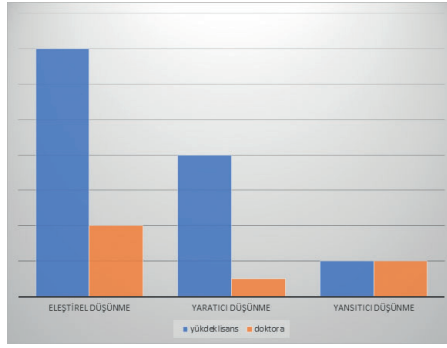


Şekil 3’de görüldüğü gibi 2001-2018 yılları arasında yazılan sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili tezlere bakıldığında en fazla (24) tane yüksek lisan tezi yazıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra (7) tane de doktora tezi yazılmıştır. Toplam olarak bakıldığında 2010-2018 yılları arasında (31) tane tez yazılmış olduğu görülmektedir.

4. İşlenen Düşünme Becerilerine Göre Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerisinde yer alan düşünme becerilerine ait bulgular yer almaktadır.

Şekil 4. Tezlerde işlenen düşünme becerilerine ait bulgular

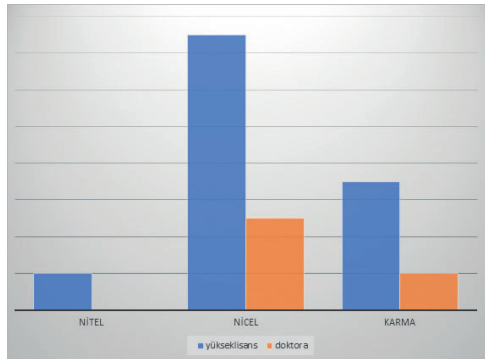


Şekil -4’te görüldüğü gibi (19) eleştirel düşünme ile en fazla çalışma bu alanda yapılmıştır. (8) yaratıcı düşünme ve (4) yansıtıcı düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların sırasıyla takip ettiği görülmektedir.

5.Yöntemine Göre Bulgular

Aşağıdaki şekilde 2011-2018 yılları arasında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin kullandıkları yöntemle ait bulgular yer almaktadır.

Şekil 5. Tezde kullanılan yöntemle göre dağılım

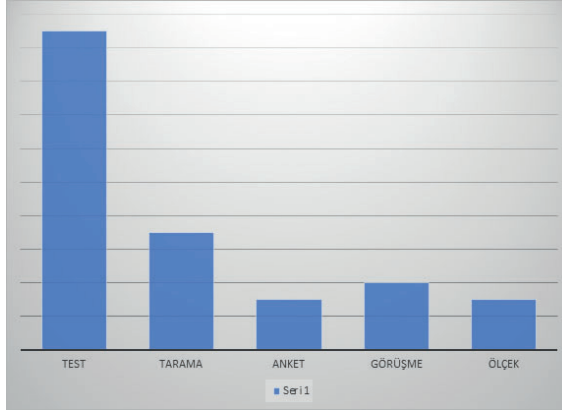


Şekil 5’de görüldüğü gibi 2001-2018 yılları arasında yapılan sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili tezlerin kullandıkları yönteme bakıldığında en fazla nicel yöntemin (20) kullanıldığı görülmektedir. Sonrasında karma yöntem (9) en fazla kullanılmıştır. Nicel araştırma yönteminde en fazla yüksek lisans tezinin (15) yapıldığı görülmüştür. En az kullanılan yöntem nitel yöntem (5) olmuştur. Nitel yöntemde sadece yüksek lisans tezi (2) yazılmıştır.

6. Veri Toplama Aracına Göre Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerilerinin işlendiği yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan veri toplama aracına ait bulgular yer almaktadır

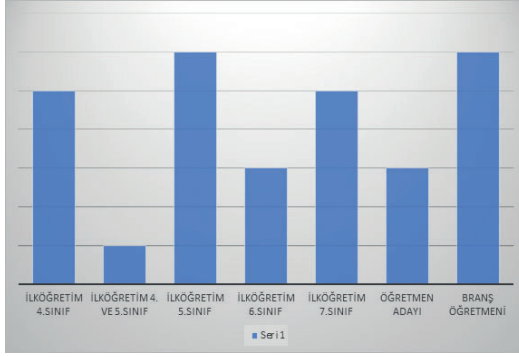
Şekil 6. Tezlerin kullandıkları veri toplama araçlarına göre dağılımı



Şekil 6’da görüldüğü gibi 2001-2018 yılları arasında sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili yapılan tezlerde kullanılan, veri toplama aracından en fazla test (19) ve tarama (7) türünün kullanıldığı görülmüştür. En az kullanılan veri toplama araçları ise anket ve ölçek (2) olarak görülmektedir. Nitel veri toplama tekniği olan görüşme (4) tezde kullanılmıştır.

7.Örnekleme Göre Bulgular

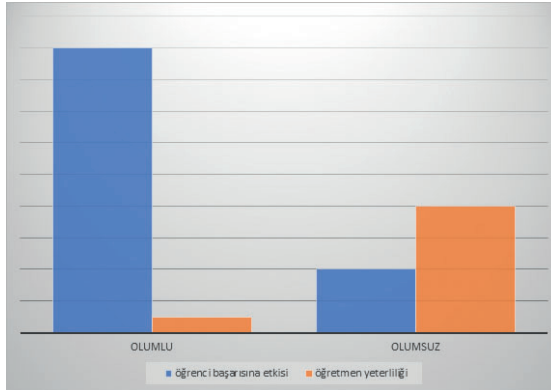
Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılan örnekleme ait bulgular yer almaktadır.

Şekil 7. Tezlerin kullandıkları örnekleme göre dağılımı

Şekil 7 'de görüldüğü gibi en fazla çalışma ilköğretim öğrencileri (20) üzerinde yapılmıştır. İlköğretim öğrencileri arasında en fazla çalışmanın 7. Sınıflara (6) yönelik olduğu görülmüştür. Daha sonra en fazla örnekleme oluşturanların branş öğretmenleri (6) olduğu görülmüştür. İlköğretim kademelerinden 8. Sınıf ile ilgili hiçbir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. En az çalışma ise öğretmen adaylarına (3) yöneliktir.

8.Araştırmanın Sonucuna Göre Bulgular

Aşağıdaki şekilde sosyal bilgiler ve düşünme becerileri ile ilgili yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sonuçlarına ait bulgular yer almaktadır.

Şekil 8. Tezlerin sonuçlarına göre bulgular

Şekil 8'de görüldüğü yapılan etki alanına göre tezlerin sonuçlarına baktığımızda olumlu sonuçların olumsuz sonuçlardan daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu sonuçlu tezler en fazla düşünme becerilerinin öğrenci başarısına (18) etkisinin incelendiği tezler olmuştur. Daha sonrasında öğ-

retmen yeterliğine etkisinin (1) incelendiği tez olduğu görülmüştür. Olumlu bir sonuca varılamayan alanlar ise öğretmen yeterliklerinin incelendiği tezler (8) olmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler alanında yapılmış olan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizini yaparak bundan sonra yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı getirebilmek ve farklı fikirler üreterek sosyal bilgiler eğitime katkı sağlamaktır. Bu amaç güdülecek yapılan bu araştırmada, Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi alanında 2001-2018 yılları arasında Türkiye’de 18 üniversitede yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri çeşitli açılardan doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma 31 yüksek lisans ve doktora teziyle sınırlıdır.

Tezlerin dağılımında yıllara göre dalgalanma görülmektedir. Tezleri yıllara göre incelediğimizde, Türkiye’de sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayısında 2008 yılından itibaren bir artış olduğu tespit edilmiştir. En fazla tezin 2008-2010 ve 2018 yıllarında yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada sosyal bilgiler ve farklı düşünme becerileri ile ilgili çalışmaların en fazla 2010 yılında (5) yapıldığı görülmektedir. Haçat (2018) yapmış olduğu 2002-2018 yılları arasında yazılmış olan sosyal bilgiler doktora tezlerine yönelik çalışmasında, en fazla yüksek lisans tezinin 2017 yılında yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, nicel araştırma (20) yöntemlerinin daha çok tercih edildiği; bunu karma araştırma (9) yöntemlerin takip ettiği ve nitel araştırma (5) yöntemlerinin ise bu iki yönetime göre daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Bunların içerisinde nicel araştırma en fazla yüksek lisans tezlerinde görülmüştür. Baysan (2018) Sosyal Bilgiler üzerine yapılan yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında, 2010-2017 yılları arası yapılan yüksek lisans tezlerinde en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların örneklem grubu değerlendirildiğinde, en fazla ortaokul öğrencileri (20) daha sonra branş öğretmenleri (6) olduğu görülmektedir. En az kullanılan örneklem ise öğretmen adayları (3) olmuştur. Baysan (2018) Sosyal Bilgiler üzerine yapılan yüksek lisans tezlerini incelediği çalışmasında 2010-2017 yılları arası örneklem grubu olarak ortaöğretim ve branş öğretmenleri üzerinde çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konuda yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinde, en çok nicel araştırma yöntemlerinden deneysel deseninin kullanıldığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler ile ilgili tez araştırmalarında, veri toplama aracına baktığı-

mızda en fazla akademik başarı testi (17) kullanıldığı görülmüştür. Akademik başarı testini, sırayla tarama, görüşme, ölçek ve anket takip etmektedir. Haçat (2018) yaptığı doktora tezlerinin incelenmesi çalışmasında en fazla kullanılan veri toplama araçlarının test ve ölçek olduğu sonucuna ulaşmıştır. En az kullanılan veri toplama aracı ise deney olarak görülmektedir.

İncelenen yıllar arasında sosyal bilgiler eğitimi yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımında en çok çalışma Çukurova Üniversitesi'nde (5) yapılmıştır. Bu üniversiteyi sırayla Marmara (3), Çanakkale On Sekiz Mart (3) ve Gazi üniversiteleri (3) takip etmektedir. 2001-2005 yılları arasında çalışma yapılmamıştır. Baysan (2018) yapmış olduğu 2010-2017 yılları arasındaki sosyal bilgiler tezlerine yönelik araştırmasında en fazla tez çalışmasının (45) tez ile Gazi Üniversitesinde yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalarda (23) tezin başarıya etkisinde olumlu farklılık belirlenmiş, (8) tezde ise olumlu bir farklılık görülmediği belirtilmiştir. Farklı düşünme becerilerinden en fazla eleştirel düşünme çalışılmış, bunu sırayla yaratıcı düşünme ve yansıtıcı düşünme takip etmiştir. Türkiye'de sosyal bilgiler eğitimi alanındaki farklı düşünme becerileri ile ilgili lisansüstü tezlerini incelemeye yönelik çalışmaların yeterli sayıda olmadığı belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Sonuç olarak elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Farklı düşünme becerilerinden sadece eleştirel düşünme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin konu olarak çalışıldığı görülmüştür, diğer düşünme biçimleri (analitik düşünme, meta bilişsel düşünme vb.) ile ilgili çalışmaların yapılması bu konuda öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerini sağlayacaktır.

Bundan sonra yapılacak çalışmalara da kaynak olacaktır. Sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili araştırmalarda tarama ve deneysel araştırma desenleri çok kullanılmış, bunların dışında daha az kullanılan diğer araştırma desenleri (saha taraması, örnek olay incelemesi vb.) ile çalışmalar çeşitlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K, E., Akgün, E, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (24. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbulut T., Avcı G. ve Sipahi S. (2016). ABD ve Kanada’da Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 351-370.
- Dilek A. , Baysan S. ve Öztürk A. A. (2018) Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Yapılan Yüksek Lisans Tezleri : Bir İçerik Analiz Çalışması . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 22(2) ,581-602.
- Haçat S. O., Demir F. B. (2018). Türkiye’ de Sosyal Bilgiler Eğitimi Üzerine Yapılan Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar dergisi*. 6(15).948-973.
- Tarman B., Acun İ. ve Yüksel Z. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanındaki Tezlerin Değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.9(3).725-746.
- Sönmez, Ö. F. Meray, Z., Kaymakçı, S. (2009). Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi, *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*, Uşak.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler Alanında Yapılan Tez Çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.
- Öztürk, C. (2006). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. İçinde C. Öztürk (ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. *Pegem Yayıncılık*. 2-117. Ankara.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. *Seçkin Yayınevi*. Ankara.

GÜNCEL OLAYLARLA
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

BÖLÜM

4

Doç. Dr. Çiğdem KAN
Nazan DEMİRHAN

GİRİŞ

İçerisinde bulunduğumuz teknoloji çağında herkesin her şeyden haberdar olabilme ve her şeyi aynı anda yaşayabilme imkânı vardır. Gelişen teknoloji sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olayı saniyeler içinde öğrenebilir ve bu olayları oradaymış gibi görebiliriz. Meydana gelen olayı paylaşarak daha kısa sürede yayılmasını da sağlayabiliriz. İnsanoğlu böyle durumlarda olaylardan haberdar olmak ile yetinmez ve bu haberlerin olayların doğruluğunu da sorgulama yoluna gider (Safran, 2011).

İnsanoğlu doğuştan merak etme yetisine sahip olarak dünyaya gelmiştir. Bu nedenledir ki insanoğlu çevresinde olup biten her şeyi bilmek, öğrenmek, paylaşmak ister. Günümüz şartlarında bu fazlasıyla mümkündür. Fakat öğrenilen her bilginin, duyulan her haberin, olayın, reklamın doğru olmadığını, verilen olayların taraflı bir şekilde anlatılabileceğini, çarpıtılabileceğini, yalan olabileceğini de göz önünde bulundurmalıdır. Kişilerin bu durumları anlayabilmeleri için bazı becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir.

Büyükkantarıcıoğlu (2006)'nun belirttiği gibi dünyada yürütülen uygulamalar artık 21. yüzyılı yaşamaya başladığımız çağımızda eğitimin amaçları, ders uygulamaları ve öğretmen-öğrenci ilişkileri daha farklı bir bakış açısıyla biçimlenmektedir. Bilginin olduğu gibi aktarılması, alıcı tarafından ezberlenmesi ve 'bilgili insan her şeyi bilen insandır' anlayışının tersine, günümüz eğitimi araştıran, karşılaştığı toplumsal veya bireysel problemlerini çözebilen ve çözümünde alternatif yolları kullanan bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Günlük gazetelerin okunması, haber bültenlerinin takip edilmesi, televizyonda ki haber kanallarının ve internet sitelerinde ki haber sitelerinin dünyada ki gelişmeleri anında başka yerlere ulaştırmasının, reklamlarda ve tanıtımlarda en son çıkan hizmetin ve ürünlerin yer alması günümüz insanların güncel olana ulaşabilme arzusunun kanıtı olarak gösterilebilir. Güncel olana ulaşma isteğinde ki insanoğlu bununla beraber doğru bilgiye de ulaşmak istemektedir. Doğru bilgiye ulaşabilmek için de bazı becerileri kazanmış olması gerekmektedir. Örneğin; gazetelerde ki önyargılı ve bakış açılarını fark edebilmelidir, gerçek hayat ile televizyonda gösterilen hayali dünyayı birbirinden ayırt edebilmelidir, reklamlarda ki ikna edebilme ve propaganda tekniklerini fark edebilmelidir, medyanın kamuoyu oluşturma etkisinin farkında olmalıdır (Safran, 2011).

Sosyal bilgiler dersi; bireyin ve içinde yaşadığı fiziksel ve üyesi olduğu toplumsal çevreyle olan ilişkisini, bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarıyla geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında, bir zaman ekseninde irdeler. Üretilen bilgilerin, kazanılan becerilerin, değerlerin ve tutumların geçmişte nasıl olduğunun, hangi tür değişimlerle bugüne ulaştığının ve gelecekte

nasıl olabileceğinin kestirilmesi esas alınır. Öğrenciler geçmişteki hayat şekillerinin bugüne yansımaları öğrenirler. Geçmişin anlamının ve gelecek hakkında kestirimlerde bulunmanın en iyi yolu güncel konuları oluşturan şimdiki zamanı anlamakla mümkündür. Şimdiki zaman eğitim ortamına sosyal bilgiler dersiyle taşınabilir.

Güncel olanı takip edebilme, doğru olan bilgiye ulaşabilme konusunda sosyal bilgiler dersinin payına önemli sorumluluklar düşmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenin sorumluluk bilinci, güncellik konusunda sahip olması gereken bilgi birikiminin olması gerekmektedir. Bunların medya okuryazarlığı ile desteklenmesi sonucunda da sosyal bilgiler dersi ulaşılmak istenen kazanımlara ulaşmada daha fazla başarılı olacaktır (Safran, 2011).

Güncel olaylarla desteklenen sosyal bilgiler dersinde öğrenciler, mevcut durumları geçmiş izleriyle kıyaslayan, geleceğe yönelik şekillerini kestirebilen, eleştiren, nasıl ve hangi sebeple bu değişime ulaştığını bilen, olaylara farklı bakış açıları sunabilen, paylaşımcı, sorumluluk duygusu gelişmiş bireyler olabilirler. Güncel olaylar vasıtasıyla öğrenciler gazete okuma, televizyon ya da radyoda haber dinleme, internet gibi araçlardan haber takibi yapma gibi beceriler kazanabilir ve bu becerileri alışkanlık haline getirebilirler. Yine öğrenciler güncel olaylar vasıtasıyla sosyal bilgiler ders konularını sosyal yaşamın yansıması olarak görebilirler. Ayrıca çeşitli haber kaynaklarından edindikleri bilgileri derste diğer arkadaşlarına aktarmak isteyen öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları olumlu yönde değişebilir. Güncel olaylar sayesinde öğrenciler toplumdaki düzenin işleyişinde annelerinin, babalarının vb. büyüklerinin olumlu ya da olumsuz katkılarının olduğunu fark ederler.

1. SOSYAL BİLGİLER

Sosyal bilgilerin bir ders olarak okutulmaya başlanması 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanan bir döneme dayanmaktadır. Sosyal bilgiler kavramı, eğitimde ilk kez ABD’de orta dereceli okulların programlarını düzenleyen bir komite tarafından 1916 yılında resmi bir şekilde kullanılmıştır (Güngördü, 2002). Amerika Birleşik Devletleri’nde yaşanan sosyal, kültürel ve ekonomik değişimlerin doğurduğu sosyal problemler, bu sosyal problemlere aranan çözüm yolları ve ulusal toplum anlayışı diğer bir ifadeyle Amerikan vatandaşlığı kimliğini oluşturma çabaları ile sosyal bilgilerin ortaya çıkması için zemin oluşturulmuştur (Kaymakçı ve Ata 2012).

Cumhuriyetten önce 1892 ve 1913’de sosyal bilgiler dersinin konuları ilköğretim programlarında ayrı dersler olarak yer almıştır. 1926, 1936, 1948 programlarında ise tek disiplinli program deseni yaklaşımıyla tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerine de yer verilmiştir. 1962 İlkokul Prog-

ram Taslağında da ilk defa disiplinler arası bir yaklaşımla “Toplum ve Ülke İncelemeleri” adıyla okutulmuştur. 1968 yılında İlkokul Programı’nda ders ilk defa “sosyal bilgiler” adını almıştır (Sönmez, 1997).

Sosyal bilgilerin çok fazla alanı içine alması çok fazla alanla ilişkili olması nedeniyle farklı tanımları yapılmıştır. Yapılan bu tanımlar doğrultusunda bazı tanımlar üzerinde anlaşılammış bazı tanımlar üzerinde ise de uzlaşmıştır. 1992 yılında, ABD’de Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi, Sosyal Bilgilerin tanımı yapmıştır. NCSS’e (1994) göre Sosyal bilgiler: *Sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul Programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinin içinden kendi konusu ile ilgili içerikler üzerinde sistematik ve eş güdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin en temel amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır.*

Günümüzde uygulanan sosyal bilgiler öğretim programında sosyal bilgilerin en kapsamlı hali şu şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2005): *Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.*

Bu tanımda sosyal bilgiler ile ilgili olarak dört esas konu ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilk olanı sosyal bilgilerin bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesi amacıyla olması, ikincisi sosyal bilgilerin sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtıyor olması, üçüncüsü sosyal bilgilerin insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alıyor olması, dördüncüsü ise sosyal bilgilerin toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders olduğudur (Safran, 2011).

Doğanay (2005) sosyal bilgileri, sosyal ve insan ile ilgili olan diğer bilimlerin içeriklerinden ve yöntemlerinden yararlanarak, fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşimini zaman çerçevesi içerisinde disiplinler arası bir yaklaşım ile ele alan ve küreselleşen dünya da yaşam ile ilgili temel demokratik değerler ile donatılmış, düşünebilen ve demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır.

Öztürk (2012) sosyal bilgileri değişen ülke ve dünya şartlarında bilgiye dayalı karar alma ve problem çözme becerisine sahip aktif vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak tanımlamıştır.

Öztürk ve Otluoğlu (2003) sosyal bilgileri öğrencilerin sosyal yaşama uyum sağlamada ve sosyal sorunlara çözüm üretmede ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık programı olarak tanımlamışlardır.

Sözer (1998)'e göre, ' sosyal bilgiler dersi, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünlendiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir.'

Sönmez (2005) sosyal bilgileri toplum bilimlerinden oluşan, yeri geldiğinde edebiyat, matematik, sanat ile ilgili bilimlerin de bilgilerinden yararlanan bir alan olarak tanımlamıştır.

Dewey'in 'sosyal olan şeylerin çalışılması' şeklinde ki tanımı sosyal bilgilerin literatür de ki en kısa tanımı olarak kabul edilir (Welton ve Mallan, 1999). Engle ve Ocha (1988) Sosyal Bilgileri 'demokratik vatandaşlık için toplumsallaşma süreci' olarak tanımlamışlardır ve demokratik vatandaş yetiştirebilmenin toplumsallaşma ile mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir (Safran, 2011).

Genel olarak tüm okul programında kazandırılmaya çalışılan toplumsal yaşama ilişkin bilgi, beceri ve değerler ilköğretim düzeyinde okutulan sosyal bilgiler dersi için ayrı bir önem taşır.

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis (1977)'in ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bunlar;

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal Bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1.1. Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımın amacı kültürün temeli olan değer ve inanışların genç kuşaklara aktarılması, yetişen genç kuşakların değer, tutum, inanışlar ile donatılmasını sağlamaktır. Bu yaklaşımdaki bir sosyal bilgiler programında içerik olarak aşağıda ki kazanımlara ulaşılması amaçlanmıştır (Safran, 2011):

- Geçmiş öğrenme,
- Geçmiş ve gelecekle gurur duyma,
- Sorumluluk alma,
- Uygun davranışlar sergileme,
- Otoriteye bağlılık.

Yöntem öğretmen merkezlidir (Doğanay, 2005; Barr, Barth ve Shermis, 1978). Sosyal bilgiler öğretiminde ki en eski yaklaşımdır. Sosyal bilgilerin ilk olarak ortaya çıkmasında ki çıkış amacının gerçekleştirilmesi üzerine oluşturulmuş olduğu söylenebilir. Çünkü ABD’de 1916 yılında sosyal bilgiler dersine ihtiyaç duyulmasında ki sebep, o günlerde meydana gelen toplumsal bunalımdan insanları kurtarabilmek ve ‘Amerikan Vatandaşlığı’ kavramını herkese benimsetebilmektir (Safran, 2011).

1.2. Sosyal Bilimler Olarak Sosyal Bilgiler

Bu yaklaşımın amacı öğrencileri sosyal bilimci gibi düşünen etkili vatandaş olarak yetiştirebilmektir. Sosyal bilimlere ait olan bilgi, beceri, değerlerin kazandırılmasının etkili vatandaşlık için en etkili ve önemli yol olduğunu savunur. Bu görüş doğrultusunda öğrenciler insanların davranışlarını ve vatandaşlığı sosyal bilimlerin temel ilkelerini ve kavramlarını incelemeleri sonucunda öğrenirler. İçeriği oluşturulurken sosyal bilimler hem ayrı ayrı hem de bir bütün halinde ele alınır. Bu yaklaşımda yöntem olarak sosyal bilimlerin yöntemi kullanılır. Bu yöntem araştırma inceleme, buluş yoluyla öğrenme yöntemidir. Öğrenci bir sosyal bilimci gibi düşünecek, sosyal bilimin yöntemlerini kullanacak ve sonucunda da etkili bir vatandaş olacaktır (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Barth ve Demirtaş, 1997; Doğanay, 2005).

1.3. Yansıtıcı Düşünme Olarak Sosyal Bilgiler

Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler öğretimi, öğrencilerin bireysel ve toplumsal problemleri tanımlamalarını, analiz etmelerini ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. İçerik olarak öğrencileri kişisel olarak etkileyen bireysel konular ve sorunlar ele alınır. Öğrenciler bu yaklaşımla kendilerini etkileyen sorunları, durumları, düşünürler, çözüm yollarını araştırırlar ve karar vermelerinde yaklaşımı yol gösterici olarak kullanırlar. Araştırmanın odak noktasında araştırma, inceleme, problem çözme yer alır (Barr, Barth ve Shermis, 1978; Barth ve Demirtaş, 1997; Doğanay, 2005).

Yansıtıcı düşünmede ortaya bazı beceriler çıkmaktadır. Bunlar (Saf-ran, 2011):

- Okuma – yazma becerisi,
- Farklı kaynaklardan bilgiyi kullanabilme becerisi,
- Problemleri belirleyebilme ve çözebilme becerisi,
- Bilgiyi yorumlayabilme becerisi,
- Değerler ile ilgili durumları belirleyebilme, çözüme ulaştırabilme becerisidir.

Sosyal bilgilerin doğasına ilişkin bu üç yaklaşım farklı anlayışlara sa-hip olmasına karşın temel vurgusu vatandaşlık eğitimidir. Ancak, benimse-diği yöntemler farklılaşmaktadır. Bu nedenle, bu yaklaşımlardan yalnızca birini benimsemek doğru değildir. Bunun bir sonucu olarak Sosyal bilgiler programında amaçlar oluşturulurken bu yaklaşımların tümü göz önünde bulundurulmalıdır.

2. İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA SOSYAL BİLGİLER

İlköğretim sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde yedi öğren-me alanının yer aldığı görülmektedir. Bunlar; birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar-yerler ve çevreler, bilim-teknoloji ve toplum, üretim-dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar şeklinde adlandırıl-mışlardır (MEB, 2018). Öğrenme alanlarının altlarında da öğrenme alanları içerisinde yer alan kazanımlar verilmiştir. Her sınıf düzeyi için öğrenme alanları farklı ünite adlarıyla yer almıştır. Örnek olarak; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı 4. sınıf düzeyi için ‘Ben Çocuğum, Haklarımla Varım’ ünitesi adı altında, 5. sınıf düzeyi için ‘Halka Hizmet Veren Kurumlar’ ünitesi adı altında, 6. sınıf düzeyi için ‘Üç Kuvvet’ ünitesi adı altında, 7. sınıf düzeyi için ‘Demokrasi Serüveni’ ünitesi adı altında öğrencilerin öğrenme düzeylerine uygun kazanımlara göre hazırlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programı sarmal bir yapıdadır. Sarmal yapıya uygun hazırlanan programlarda konular doğrusal bir sırayı takip etmezler. Gereken bazı yerlerde eski konulara dönülebilir, konular yeniden tekrar edilebilir. Sarmal programlarda önemli olan konuların iç içe olmaları bir-birlerini kapsamalarıdır (Demirel, 2012). Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan konular ders içindeki konular ve diğer derslerdeki konu-larla ilişkilendirilmişlerdir. Ayrıca “Kariyer Bilinci Geliştirme”, “Girişim-cilik”, “Özel Eğitim”, “Sağlık Kültürü”, “Rehberlik ve Psikolojik Danış-ma”, “İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi”, “Spor Kültürü ve Eğitimi”, “Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” ara disiplinleriyle ilişkilendirilmiş

ve ardışık bir şekilde düzenlenmişlerdir (Özdemir, 2012). Sosyal Bilgiler öğretim programı içinde ayrıca ders içi, disiplinler arası ve ara disiplinlerle ilişkilendirme gibi ilişkilendirmelerde bulunmaktadır. Sosyal bilgiler öğretim programında bunların dışında her ünite için öğretmenlere uygulayabilecekleri etkinlik örnekleri verilmiş ve programın uygulanmasına yönelik çeşitli açıklamalar yapılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde, öğretmenler için de süreç içerisinde yararlanabilecekleri yöntem, teknik, etkinlik ve öğretim materyallerinden de söz edilmiştir. Belli başlı konuların öğrencilere daha iyi anlatılması ve Sosyal bilgiler dersinin belirlenen hedeflerine ulaşılması için öğretmenlerin başvuracakları kaynaklara da yer verilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri için Sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ulaşılmasında başvuracakları kaynaklardan biri güncel konulardır.

3. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL OLAYLAR

Güncel, günün konusu olan, şimdiki, bugünkü (haber, olay vb.), aktüel şeklinde tanımlanmaktadır (TDK). Güncel olay ise şu an gelişen ve haber niteliği taşıyan haber olma niteliği devam etmekte olan vakalardır (Smith, 1963). Televizyon, internet, gazete, dergi, radyo gibi kitle iletişim araçları ile topluma duyurulan, aktarılan haberler güncel olaylardır. Dünyada, ülkede, yaşanan çevrede gerçekleşen ve tüm insanlığı etkileyen yeni meydana gelmiş, etkileri devam eden olaylar güncel olaylardır. Etkisini zamanla kaybeden, unutulmuş olaylar ise güncelliğini yitirmiştir denilebilir.

Belirli bir süre önce meydana gelmiş fakat etkisinin hala devam ettiği ya da yeniden olma ihtimalinin olduğu olaylarda güncel olay olarak adlandırılır. Buna örnek olarak depremi verebiliriz. Deprem bir bölgede belirli aralıklarla meydana gelme ihtimalinin yüksek olması durumunda uzmanların bu durumu sıklıkla dile getirmeleri ve gündemde tutmaları gerekmektedir. Böyle durumlarda olayı sürekli dile getirmezlerse o bölgede daha büyük hasarlara ya da kayıplara sebep olabilirler (Altun, Gedik, 2011). Böyle durumlarda bu gibi olayların sürekli gündemde olması güncelliğini koruması gerekmektedir.

Dünya üzerinde, ülkemizde, çevremizde sürekli yeni olaylar olmakta ve bu olaylar insanları doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu sebeple öğrenciler dünyada, ülkede ve çevrelerinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmalı, bunları okulda arkadaşlarıyla paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalıdırlar. Böylelikle karşılıklarına çıkan bir soru da ya da problem de günün koşullarına uygun cevaplar verebilirler.

Okullarda düzenlenen belirli gün ve hafta etkinlikleri de güncel olaylardır. Her yıl aynı gün tekrar ederler. Belirli günler ve haftalar için düzenlenen etkinlikler, yapılan törenler, hazırlanan kutlamalar sosyal bilgilerin yaparak yaşayarak öğretilmesinde, öğrencilerin yaşantılara etkin bir şekilde katılmalarında önemli rol oynamaktadır. Bayramlarda, anma günlerinde yapılan törenlerde insanların dikkatleri çekilir, konunun önemi kavratılmaya çalışılır, bilgilendirmeler yapılır, olayların ve sorunların fark edilmesi sağlanır. Böylece evrensel ve milli değerlerimizin kazandırılmasına yardımcı olmuş olur (Demirtaş, Barth, 1997).

Günümüzde yaygın olarak kullanılan kitle iletişim araçları sayesinde insanların güncel olaylar hakkında her zaman az da olsa bir bilgileri vardır. Çünkü her yerde o zaman zarfı içerisinde dünyada, ülkede ya da çevrede meydana gelen olay hakkında haberler verilir ve insanlar aralarında bu durumu konuşurlar. Daha detaylı bilgiler edinmek için haber kaynaklarına yönelir hatta olayla ilgili ulaşabilecekleri yakınlarından bile bilgi alırlar. Bu durum aralarında sohbet konusu haline gelir. Okulda öğrenciler için güdülenme ve bilgi kaynağı aracı olarak kullanılabilir. Öğretmenler böyle durumlarda konuyu öğretim programı çerçevesinde ele alabilmeli, geliştirmeli ve konuyu öğrencileri için daha anlaşılır hale getirebilmelidir (Binbaşoğlu, 2004).

Bir olayın güncel olay olarak tanımlanabilmesi için yakın bir tarihi kapsaması gerekmektedir. Hatta bir güncel olayın tam olarak anlaşılabilmesi için geçmişinin de bilinmesi gerekmektedir. Geçmişinin bilinmesiyle ortaya çıkan olayların sebepleri de anlaşılabilir olur. Böylelikle hem güncel olayların sebepleri öğrenilir hem de geçmiş- bugün- gelecek arasında bağlantı kurulmuş olur (Altun, Gedik, 2011). Güncel olaylar dünyadan, ülkeden ya da yakın çevreden olabilir. Bunun belirli bir sınırı yoktur. İnsanları etkileyen her şey haber niteliği taşımaktadır. Ülkede yaşanan bir seçim, yakın çevrede meydana gelen bir heyelan ya da dünya da meydana gelen bir ekonomik kriz eğitim için birer güncel olay niteliği taşımaktadır. Böyle durumlarda öğretim programları içerisinde yer alan güncel konular ve gerçek hayattaki güncel olaylar arasında ilişki kurulmalıdır.

Güncel olayların büyüklüklerine göre etkiledikleri alanların büyüklükleri de değişir. Bir trafik kazası sadece kaza yapan insanları etkiler ve birkaç gün sonra unutulur. Ülkede meydana gelen bir deprem ise daha kapsamlıdır, daha fazla insanı etkiler ve güncelliğini yıllarca koruyabilir. Tüm dünyayı etkileyen küresel ısınma ise etki alanı en geniş olan ve bilim adamlarının sürekli yaptıkları açıklamalar doğrultusunda güncelliğini her zaman koruyacak olan bir konudur (Altun, Gedik, 2011). Güncel olaylar gündemde oldukları süre boyunca kitle iletişim araçları tarafından yayımlanırlar ve gerçekleştirler. Eğitim ve öğretim güncel olayların bilimsel nitelik

kazanmasında etkili olur. Böylece doğru ya da yanlış olan bilgiler ortaya çıkmış olur. İnsanlar meydana gelen olaylardan farklı duyu organları aracılığıyla farklı şekillerde etkilenirler. Güncel olaylarla ilgili öğrencilere verilen araştırma ve etkinlikler, bilimsel bir yön taşımaları ve gerçek olmaları dolayısıyla öğrencilerde daha fazla araştırma isteği ve daha fazla düşünme isteği yaratır (Binbaşoğlu, 2004). Günlük hayattan okul içerisinde ve derslerde bahsetmek, önemli güncel konuları ders içerisine taşımak eğitim ve öğretim için önemli dönütler alınmasını sağlar. Sosyal bilgiler dersi güncel konularla en fazla iç içe olan derstir. Bu sebeple öğrencilerin güncel olayları bilmelerinin gerektiğini kavramaları sosyal bilgiler dersinin amacı olan bilinçli bir vatandaş yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Altun, Gedik, 2011).

3.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olayların Yeri ve Önemi

Okullar, günlük hayatta karşılaşılan problemlerle baş edilebilecek ve dünya üzerinde insanların daha mutlu yaşayabilecekleri bir hayat için öğrencileri hazırlamalıdır. Hayatın tam olarak kendisi olan eğitim ve öğretimin, öğrencileri hayata hazırladığı için günlük olaylar ile iç içe olması gerekmektedir. İşlenen konuları günlük olaylarla ilişkilendirmek, kitap içerisinde yer alan etkinliklerle günlük olayların sebep ve sonuçlarını birbirleriyle bağdaştırmak gerekir. Öğrenciler bu şekilde yeni bilgiler, beceriler, tutum ve davranışlar kazanabilirler (Binbaşoğlu, 2004). Sosyal bilgiler programları, sürekli olarak değişir ve ülke, dünya sorunlarını tanıyan, anlayan ve çözülebilmesi için gerekli çabayı gösteren öğrenciler yetiştirmenin sorumluluğunu üstlenir (Dilek, Öztürk, 2004). Üstlendiği bu sorumluluğu yerine getirebilmek için, öğrencilerin derse daha fazla aktif olarak katılımlarını sağlayabilmek için, öğrencilere insanları, ülkeleri, hayatı daha somut bir şekilde sunabilmek için, dersleri ve öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirebilmek için güncel olaylardan yararlanmalıdır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler bu gelişmelerin insan hayatına etkileri, toplumsal ve kültürel gelişmeler bu gelişmelerin dünya üzerindeki etkileri, kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler ve bu gelişmelerin insanlar üzerinde oluşturduğu etkileri sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanılmasını zorunlu hale getirmiştir (Deveci, 2007).

Güncel olayların geçmişe göre artan bir oranda sosyal bilgiler dersinde bahsedilmesinin gereğini ise şu şekilde belirtmek mümkündür (Paykoç, 1987):

- Toplumsal ve kültürel gelişme ve değişimler,
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insan yaşamı üzerindeki etkileri,
- İnsanların sık yer değiştirmeleri ve gezilerin artması,

- Nüfus patlaması,
- Siyasal ve ideolojik değişmeler,
- Kitle iletişim araçlarındaki değişmeler,
- Bilgi anlayışındaki değişmeler ve öğrenme durumlarına etkisi,
- Hastalıklar ve iyileştirme çabasının hız kazanması, farklı çözüm yollarının bulunması,
- Yönetimler ve gelişmelere açıklıkları,
- Dünya ekonomisi ve kaynağının yön değiştirmesi,
- Dünyanın fiziksel yapısında meydana gelen değişmeler, doğal kaynakların tüketimi ve geleceğe etkisinin kestirilmesi,
- Küresel düzeyde farkındalık kazanma ihtiyacının hissedilmesi.

Öğrencilerin bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları, toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri, katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri, Sosyal Bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan özel amaçlar içerisinde gösterilmiştir (MEB, 2018).

Sosyal bilgilerin konusunu insan ve insanın diğer insanlarla, çevresiyle olan ilişkisidir. Sosyal Bilgiler, öğrencilerin yeterli birer birey ve yeterli birer vatandaş olacak şekilde yetişmelerinde rol alan önemli bir alandır (Smith, 1963). Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları Sosyal Bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan özel amaçlar içerisinde yer almaktadır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersinde toplumu ve dünya üzerindeki bütün insanları ilgilendiren güncel sorunlara ve bunlarla ilgili haberlere de yer verilmelidir. Eğitim ile ilgili sorunlar, çevre ile ilgili sorunlar, trafik ile ilgili sorunlar, israf, açlık, tüketici ile ilgili sorunlar, zararlı alışkanlıklar ile ilgili sorunlar, enerji ihtiyaçları üzerine oluşan sorunlar güncel sorunlarda en önde yer alan sorunlardır. Sosyal bilgiler dersinin içeriği mevcut düzende gelişen yeni olayların yani güncel olayların sınıf ortamına getirilmesiyle güçlendirilir. Öğrencinin bu yolla, ünite ya da konular içerisinde geçen

temel kavram ve genellemelerin günlük yaşamda kullanıldığının farkına varması sağlanabilir.

Toplumı etkileyen ciddi bir durumun meydana gelmesi durumunda örneğin; bir savaş, bir darbe, bir terör saldırısı olduğunda insanlar toplanmak, bir araya gelmek, konu hakkında konuşmak ve bildiklerini birbirleriyle paylaşmak isterler. Bir sosyal bilgiler öğretmeni böyle durumlarda oluşan güncel olaydan yola çıkarak öğrencileri araştırmaya, araştırma sonunda bulduklarını arkadaşları ile paylaşma konusunda yönlendirebilir. Böylece insanlar bilgilenince gerekli tedbirleri alır ve korkudan uzaklaşmış olurlar. Olayın taze olması öğrencilerin konuyu araştırmalarında daha fazla istek ve katılım göstermelerinde etkili olabilir. Çünkü yaşanan olayın öneminin farkındadırlar. Böyle durumlarda öğrenilen bilgilerin kalıcılığı daha fazla olabilmektedir. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenme durumu aktif bir şekilde yaşanmıştır (Altun, Gedik, 2011). Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanılmasıyla öğrenciler gerçek hayat ile öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurabilirler, gerçek hayatta karşılarına çıkan problemlere öğrendikleri bilgilerle çözümler üretebilirler, dünyada ki ve ülkelerinde ki ve çevrelerinde ki tüm gelişmelerden haberdar olabilirler. Güncel olayların Sosyal bilgiler dersi ile beraber işlenmesi öğrencilerin güncel olayları akıllıca ele almalarını ve böylelikle öğrencilerin birçok materyali, beceriyi, olanağı, yeteneği kullanabilmesini sağlayabilir. Sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanılmasının sağlayacağı katkılar şöyle açıklanabilir (Binbaşoğlu, 2004; Smith, 1963).

- Haber yazılarını başarılı bir şekilde okumak için gereken beceri ve yetenekleri kazandırır.
- Önemli ve daha az önemli haber konularını ayırt edebilme yeteneği kazandırır.
- Bilgiye ve olayları eleştirel değerlendirmeye dayanan bir tutum sergileyebilme yeteneği kazandırır.
- Güncel olayları yazarın bakış açısından analiz edebilme yeteneği kazandırır.
- Basın yayın araçlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirebilme yeteneği kazandırır.
- Güncel olaylar, birçok halde nesnenin kendini ya da modelini görme ve işitme yoluyla somut olarak algılandığı için, kişide kalıcı yaşantılar bırakır. Bu da öğrenmeyi kolaylaştırır. Zaten, gerçek öğrenme ‘yaşantılar yoluyla, kişide kalıcı davranışlar oluşturmak’ şeklinde tanımlanmaktadır.

- Okul dışı yaşantılar sayesinde, okuldaki çalışmalar daha anlamlı olur. Toplumsal yaşamda ki somut durumlar, yeni kavramların öğrenilmesini kolaylaştırır.
- Anlamlı öğrenme yaşantılarına yol açması nedeniyle, vatandaşlık bilincini geliştirir.
- Öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirir.
- Öğrencilerde başka insanlarla iletişim, ilişki kurma becerileri geliştirir.
- Öğrencilerin okula karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde geliştirir.
- Öğrencilerin, toplumdaki bireylerin ürünlerin üretimine katkılarını fark etmesini sağlar.
- Öğrencilerin özel ve devlet kurumlarının işlev ve sorumluluklarını daha iyi anlamalarını sağlar.
- Öğrencilerin toplumdaki iş imkânlarını, bu işler için gerekli nitelikleri, çalışma koşullarını öğrenmesini sağlar. Öğrenci toplumun bir üyesi olarak toplumsal yaşantıya nasıl katkıda bulunabileceğini kavrar.

4. GÜNCEL OLAYLARIN ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER

4.1. Haber Konularının Günlük Olarak İşlenmesi

Çocuklar gelişim süreci içerisinde çevresinde olan tüm olaylardan etkilenmekte ve bu olaylar dikkatlerini çekmektedir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler programı içerisinde çocuklar için çevrelerinde, ülkelerinde ve dünyada meydana gelen olayları fark edebilecekleri imkânlar sağlanmalıdır. Çocuklar için verilen güncel haberlerin düzeyleri yaşlarına, sınıf düzeylerine göre farklılık göstermelidir. Çünkü çocuklar küçük yaşlarda kendilerini doğrudan ilgilendiren ulusal haberlere ilgi duyarken yaş ilerledikçe kişisellikten çıkıp toplumsal sorunlara daha fazla ilgi duymaktadırlar (Paykoç, 1989). Jarolimek (1990)'in de belirttiği gibi sabahları ilk dersin belirli bir süresi günlük olayların sınıf ortamında konuşulduğu, tartışıldığı en yaygın uygulamadır.

4.2. Tartışmalı Sorunlar Üzerine Karar Alma

Güncel olaylarla ilgili yapılan durumlarda öğrencilerin çeşitli tartışma konularıyla karşılaşması beklenmektedir. Tartışma, öğrenci merkezli bir

sınıf ortamında, öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, birbirlerinin görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma gibi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan bir yöntemdir (Taşpınar, 2016). Bu yöntem kullanılarak öğrencilerin bir konu hakkında çeşitli fikirler üretmeleri, güncel konularla ilgili olaylarda yer alan sorunlara karşılıklı bir şekilde çözüm yolları bulabilmeleri ve sonuçlar çıkarmaları sağlanabilir. Fakat her güncel konu da tartışmaya açık olmayabilir. Böyle durumlarda öğretmenler duruma fırsata çevirebilmeli ve bu konuların insanlar tarafından nasıl karşılandığını, nasıl yorumlandığını, haber kaynaklarında nasıl yer aldıklarını öğrencilere göstererek yeni tartışma konuları yaratabilmelidir.

4.3. Haber Bültenleri Tahtasının Kullanılması

Bülten tahtaları, toplu iğne, zımba, raptiye gibi araçlar kullanılarak üzerine metinlerin, resimlerin sergilenmesi için kullanılan kumaş türü malzemelerle kaplanmış olan tahtalardır (Taşpınar, 2016). Paykoç (1987)' a göre haber bülteni tahtası ise değişik haber metinlerinin ve resimlerinin bulunduğu, öğrencilerin güncel olaylarla ilgili bilgilere ulaşabildiği araçtır. Bu haber bülteni tahtası tüm öğrencilerin görebilecekleri, ulaşabilecekleri bir yerde bulunmalıdır. Tahta, üzerinde değişiklikler yapılabilecek şekilde hazırlanmış olmalıdır. Çünkü yeni haberler eklendikçe eskileri kaldırılacak ve güncelliği korunmaya çalışılacaktır. Haberlerin güncellenmesi, tahtanın düzenlenmesi konusunda öğrencilere sorumluluklar verilmelidir, böylece öğrencilerin durumlarla daha fazla ilgilenmesi sağlanabilir. Güncel olayların yer aldığı haber bülteni tahtasında ki haberler öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde yörelerinden, ülkelerinden, dünyadan, bilimden, okudukları bölümlerden oluşturulabilmelidir. Kelime bilgisinin artmasında da haber bülteni tahtasının önemli bir yeri vardır. Gazete ve dergilerden seçilen yazılar her gün kullanılan kelimeleri içerdikleri için kelime incelemelerine olağanüstü bir kaynak olabilirler. Öğrenciler günlük olaylara ait yazılarda bulacakları yeni kelimeleri bir liste halinde haber bülteni tahtasına yazabilirler (Moffatt, 1957).

4.4-Haber Haritalarının Kullanılması

Sosyal Bilgiler dersinin en önemli araçlarından olan haritalar öğrencilerin olayların nerede geçtiğini bilmelerine, olaylar arasında bağlantı kurmalarına, olayları anlamlandırmalarına ve coğrafya bilgilerinin birleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Paykoç (1987)'a göre haber haritalarının kullanımı için ilk olarak tahtanın ortasına büyük bir dünya haritasının yapıştırılması gerekir. Daha sonra çevresine gazete, dergi haber metinlerinin ve resimlerinin yapıştırılması için yer ayrılır ve daha sonra bu haberler ve resimlerle olayın geçtiği yer arasında bağlantı kurulması için renkli ipler

ya da renkli şeritler kullanılarak birleştirmeler yapılır. Bu tekniğin kullanılmasında öğrencilere görevler verilmesi öğrencileri öğrenmeye daha fazla sevk edebilir.

4.5. Günlük Gazetelerin Kullanılması

Gazete; siyasi, ekonomi ve kültür başta olmak üzere insanları, toplumu ilgilendiren her konuyla ilgili haber, bilgi, yorum içeren ve günlük olarak ya da belirli kısa zaman aralıklarıyla yayımlanan, belirli boyutu, sayfa sayısı ve düzeni olan yayın (TDK). Öğretmenler, öğrencilere demokratik düşünme, karar verme, problem çözme, birlikte hareket etme gibi Sosyal bilgiler öğretim programının içerisindeki hedefleri gerçekleştirmeleri için yardımcı olmalıdır. Bu hedefleri gerçekleştirme konusunda gazeteleri önemli yayın kaynağı olarak kullanılabilirler. Öğrenciler derste öğrendiklerini hayata geçirmede, gerçek hayatta olan olaylarla karşı karşıya gelmede, görüş geliştirmede, olay ile olgu arasındaki farkı anlamada gazeteden yararlanabilirler. Sosyal bilgiler dersinde gazetenin etkili ve verimli bir öğrenmede kullanılabilmesi için; haberlerin genel niteliğinin bilinmesi, başlıkların amacının ve nasıl kullanıldığının bilinmesi, haberlerdeki yanlışlığın bulunabilmesi, haberlerdeki vurgunun belirlenebilmesinin ve gazetelerin nasıl okunacağını bilmesi gerekmektedir (Paykoç, 1987; Parker, 2005).

Sosyal bilgiler dersinin anlatımında gazetelerin kullanılması öğrencilerin dersteki konuların gerçek hayatta olduğunu görmelerine ve olayları daha hızlı anlayıp kavramalarına yardımcı olur. Nas (2000)'a göre öğrenci; gazete okuma alışkanlığı kazanır, eleştirel düşünme-yansıtıcı düşünme yeteneğini geliştirir, doğru yanlış haberi ayırt edebilir, okuma-yazma-dinleme becerilerini geliştirir, hayat ile olan bağımlı güçlendirir. Güncel olayların öğretiminde gazete kullanılması gereken çok yönlü bir materyaldir ve öğrencilerin topluma kazandırılmasında bu materyalden yeterince faydalanılmalıdır. Gazetede yer alan haberler, günlük hayattan kopup geldiğinden, bir yaşanmışlık duygusu vererek, öğrencilerde kalıcı izler bırakabilir (Kabapınar, 2004). Gazeteler, halkın gözü, kulağı ve dilidir. Gazete, halkın düşünce tarzını eğitip şekillendirmektedir. Her gün insanları kamu meseleleri üzerinde düşünmeye sevk eden vasıtaların en önemlilerindedir. Günlük işler arasında araştırma yapmaya, düşünce seviyesini yükseltmeye vakit ayıran kişi sayısı azdır. Ancak, insanları, düşünerek, eleştirerek okuma yönünde eğitmek gerekmektedir. Bu alışkanlığı vermek, okuyucudan her basılı şeye yalnız bir göz gezdirmek huyunu silmek, okulun görevidir (Uyanık, 1937).

Sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımı yoluyla Sosyal bilgiler öğretiminin amaçlarına da önemli ölçüde ulaşılmış olur. Ayrıca sosyal bilgiler dersi aracılığıyla gazete okumaya, gazetede haberleri izlemeye, haberler-

le ilgili konularda düşünce üretip yorum yapmaya alışan öğrenciler, daha sonraki yaşantılarında da bu alışkanlıklarını sürdürürler. Toplumu oluşturan her bireyin sosyal bilgiler dersi kapsamındaki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara sahip olması, bir başka deyişle, iyi bir vatandaş olarak yetişmesi beklenmektedir. Sosyal bilgiler dersini işlerken sınıfında gazeteyle yer veren, dersin konularını gazetelerdeki günlük haberlerle ilişkilendiren bir öğretmen toplumsal olaylara karşı duyarlı, sorumlu, içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini tanıyan bireyler yetiştirmiş olur (Deveci, 2005).

Gazetelerin eğitimde kullanılmasının yararları şu şekilde sıralanabilir (Deveci, 2005):

- Öğrencilerin kelime bilgisini geliştirir,
- Tüm yetenek ve yaşlardaki çocuklar için farklı konularda değerli güncel bilgi sağlar,
- Temel beceriler ve yaşam becerileri için birincil ve destek kaynak olarak kullanılabilir,
- Güncel ders kitaplarından daha az pahalıdır,
- Ders kitaplarından farklı olarak kesilebilir, yapıştırılabilir, katlanabilir ve işaretlenebilir,
- Gerçek dünya konularını içerdiğinden güdüleyicidir,
- Öğrencilere öğrendiklerini dünyada olup bitenlerle ilişkilendirmelerine yardım ederek, sınıftaki kuram ve gerçek arasında bağlantı sağlar,
- Öğrencilerin derslerine anlam katarak her öğrencinin ilgi duyabileceği oranda ve geniş ölçüde konu çeşitliliğine olanak verir.

4.6. Televizyon Kullanılması

Televizyon dünya üzerinde yaşanan bütün alanlardaki gelişmeleri insanlara ulaştıran en etkili iletişim aracıdır denilebilir. Televizyon görsel unsurların sınıf ortamına taşınmasında önemli bir araçtır (Taşpınar, 2006). Televizyon hem görsel hem de işitsel bir iletişim aracıdır. Öğrencileri de duygusal ve zihinsel yönlerden etkileyebilmektedir. Bu etkiler olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir. Bir öğretmen bu olumlu ve olumsuz etkileri düşünerek televizyon kullanımını ona göre düzenlemelidir. Televizyon öğrencileri dünyayı tanımalarını, farklı kültürleri öğrenmeleri gibi durumlarla karşı karşıya getirmesi yönüyle olumlu etkilemektedir. Fakat öğrencilerin bilinçsiz olması dâhilinde ahlakları ve tutumlarını olumsuz

yönde etkileyebilmektedir. Televizyondan güncel olayları anlamada yararlanmak için öncelikle öğrencilerle birlikte televizyonu izleme ve haber toplama ile ilgili bir plan yapılır. Televizyon izlendikten ve haberler, olaylar rapor edildikten sonra, öğrencilerle bir tartışma yapılmalıdır. Sosyal sorunların belli dizilerde, filmlerde ve gösterilerde ayrıştırmasının yapılması için öğrenciler hazırlanmalıdır (Paykoç, 1987). Öğrencilerin güncel olayları takip ederken televizyondan faydalanmalarında anne babalarına büyük görevler düşmekte ve çocuklarına televizyondan etkin yararlanmaları konusunda yardımcı olmalıdırlar.

4.7. Yuvarlak Masa Tartışması Düzenleme

Yuvarlak masa tartışmalarında sınıf beş altı kişilik kümelere ayrılarak bu kümelere farklı tartışma konuları verilir. Daha sonra bu kümeler kendilerine verilen konuyu aralarında tartışır. Tartışılan konunun bir anlam kazanması ya da kaybetmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Tartışılan konunun ardından her kümeden öğrenciler görüşlerini bildiren birkaç cümlelik özetler halinde düşüncelerini belirtirler (Paykoç, 1987). Bu etkinlik yapılarak öğrencilerin toplumu ilgilendiren, dünyayı ilgilendiren konularla ilgili haberlerden haberdar olmaları ve kendi yaşamları ile diğer yaşamlar arasında bağ kurmaları sağlanabilir.

4.8. Toplu Görüşme Düzenleme

Toplu görüşmelerin düzenlenmesi için sınıf içerisinde 5 öğrenci seçilir ve güncel konular ile ilgili on dakikalık sunumlar hazırlanmaları istenir. Bu beş öğrenciye tartışmaları için verilen konularda yeterince bilgi sahibi olup hazırlanmaları için belli bir süre verilir. Sunumdan sonra uzman kabul edilen beş öğrenciye eksik kalan noktalar için sınıf soru sorarak yönlendirmeler yapar ve aydınlanmamış konular için eklemeler yaparlar (Paykoç, 1987). Toplu görüşmeler düzenlenerek yapılan güncel olayların işlenmesinde öğrencilerin kendilerini daha net ifade edebilmeleri, eleştirel düşünceleri ve birbirlerinin görüşlerine saygılı olmaları sağlanabilir.

4.9. Çizelge, Harita, Grafik Yapma

Okullarda öğrencilere gerçek hayatta meydana gelen olaylar çizelgeler, haritalar ve grafikler kullanılarak anlatılabilirler. Çizelgeler zaman ve sayılar arasındaki ilişkiyi göstermekte kullanılan görsellerdir. Haritalar yeryüzünün ve yeryüzüne dağılımın gösteriminde kullanılan görsellerdir. Çizgiler, noktalar, renkler, yazılar ve işaretler haritayı okumayı sağlayan araçlardır. Haritalar bir yazıda sayfalarca anlatılan bir konuyu çok daha hızlı açıklayabilirler. Sosyal bilgiler öğretiminde harita kullanımı, çocuğun keşfetme ve bütüncül algılama gibi becerilerinin geliştirilmesine yardımcı

olmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2007). Her öğrenci üzerinde çalışma yapabileceği kendi haritasına sahip olmalıdır. Grafikler, sayısal verilerin görselleştirilerek ilgi çekici bir şekilde sunulduğu görsellerdir (Taşpınar, 2006).

4.10. Afiş ve Duvar Resimleri Hazırlama

Öğrencilere ilgilerini çeken, yeni meydana gelmiş, bilinmesi gereken her türlü konuda afişler ve duvar resimleri yaptırılabilir. Öğrenciler duvarlara yeni bir buluşun ya da yeni bir olayın tasvirini resmedebilirler. Farklı afişler hazırlayabilir ve bu afişlerle başkalarının da dikkatlerini çekerek olayları daha görünür ve daha kalıcı hale getirebilirler. Afişler, levhalara benzer biçimde düzenlenen ancak daha çok reklam amacı taşıyan araçlardır. Bu yüzden afişlerde dikkat çekici renkler kullanılır. Sosyal bilgiler dersinde özellikle toplumsal yaşamla ilgili konularda, belirli günler ve haftalarla ilgili konularda resimli ve yazılı afişlerden faydalanılabilir (Yaşar ve Gültekin, 2007). Öğrencilerin bunları kendilerinin yapmaları kalıcılıklarına da fayda sağlayabilir.

4.11. Haberlere İlişkin Karikatür Çizme

Karikatürler bir olayın, durumun ya da kişinin alaylı bir şekilde insanları güldürerek ve güldürürken de insanları düşünmeye sevk edecek şekilde abartılı çizilmiş olan resimlerdir. Haberleri anlatmak için karikatürler toplamak dikkat çekici bir adım olabilir. Karikatürler sınıfta öğrencilere okutulurken öğrencilerin neyin vurgulanmak istendiğinin, neyin abartılmış olduğunun, neyin düşündürülmek istendiğinin anlaşılması için öğretmenler tarafından yönlendirilmeleri gerekmektedir. Karikatürlerin kullanılarak işlendiği dersler öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebilir, kavram yanlışlarının önüne geçebilir. Karikatürlerin anlaşılabilirliği için uygun yaş seviyesi belirlenmeli ve o düzeydeki sınıflarda kullanılmalıdır.

4.12. Radyo Haber Programları Düzenleme

Radyo, kulağa hitap eden ve büyük kitleleri etkileyen bir iletişim aracıdır. Sadece işitme duyusunu etkilediği için soyut yaşantılar sağlar. Radyodan eğitim - öğretimde yararlanılabilir. Radyoda eğitim-öğretim programlarını desteklemek amacıyla hazırlanmış programları dinlemek, öğrencilerin dinleme ve anlama becerilerini geliştirir. Öğrencilerin ilgi, merak ve hayal güçlerini geliştirir (Yaşar ve Gültekin, 2007). Radyo haber programları haberlerin canlandırılmasında ya da oyunlaştırılmasında kullanılabilir. Öğrenciler tarafından ilgi çeken önemli bir konu öğrenciler tarafından oyunlaştırılarak teybe kaydedilir daha sonra kendi sınıflarında ya da başka sınıflarda sunumları yapılabilir. Uzaktan eğitim teknolojisi ala-

nında sıklıkla kullanılan radyonun sınıf ortamında kullanımı pek yaygın değildir (Taşpınar, 2006).

4.13. Haber Olayları Oyunlaştırma

Güncel haberlerin oyunlaştırmaya uygun olanları seçilerek sınıf ortamında canlandırılabilirler. Bu oyunlaştırma da drama ve benzetim tekniklerinden yararlanılabilir. Drama öğrencilerin hangi durumlarda nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda yaşayarak öğreten bir tekniktir. Benzetim yaşanan olayları durumları birebir aynı yerde oyunlaştıramama sorunlarına çözüm olarak modeller üzerinde uygulanan bir tekniktir. Öğrenciler bu tekniği kullanarak eleştirel bakış açısını kazanabilir, başkalarının düşüncelerini yaşayarak öğrenebilir, empati becerisi kazanabilirler. Güncel olaylar öğrencilerin geçmiş ve günümüz arasında ki bağlantıları kurmalarında ve bu bağlantıları kavramalarında öğrencilere yardımcı olur. Güncel olaylar, sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde ki etkin vatandaş yetiştirme konusunda önemli bir yer tutmakta ve kitaplarda eksik kalan tamamlanmamış yönlerin oluşturduğu boşluğu doldurabilmektedir.

4.14. İnterneti Kullanma

Dünya üzerinde bulunan tüm bilgisayarları birbirine bağlayan ve tüm bilgisayarların iletişimini sağlayan uluslararası olan en büyük bilgisayar internet olarak adlandırılmaktadır (Yalın, 1999). Günümüzde iletişim teknolojileri büyük bir hızla devam etmekte ve tüm alanları etkilemektedir. Eğitim sistemi de iletişim teknolojileri alanında meydana gelen gelişme ve değişimlerden etkilenmektedir. Burada eğitimciler gelişen iletişim teknolojilerinin eğitimi nasıl etkilediğine, eğitime neler kattığına, eğitimin yapısında meydana getirdiği değişimlere ve bunların nasıl aktarılacağına dikkat etmeli ve takip etmelidirler.

İnternetin eğitim sistemi içerisindeki uygulamaları genel olarak altı nokta üzerinde toplanmaktadır (İşman, 1998):

- İletişimin sağlanması
- Sınıf ortamlarının oluşturulması
- Araştırmaların yapılması
- Paylaşımın artırılması
- Ortaklaşa tartışmaların yapılması
- Güdüleyici faaliyetlerin organize edilmesi

İnternetin eğitimin kalitesini arttıran, yeniden yapılanmaları sağlayan yararları vardır. Bu yararlar şunlardır (İşman, 1998):

- Akademik başarıyı arttırma
- Öğrenme yeteneğini geliştirme
- Güdülemeyi arttırma
- Yeni öğrenme yöntemleri sunma

Sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yer alan genel hedeflerde; öğrencilerin bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavramalarını, iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmalarını, bilimsel düşünmeyi temele alarak bilgiye ulaşmayı, bilgiyi kullanmayı ve bilimsel ahlaki gözetmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

5. GÜNCEL OLAYLARIN ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAKLAŞIMLAR

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde güncel olaylar ve konuların bağdaştırılmasında üç yaklaşım kullanılır. Bunlar; güncel olayları sosyal bilgiler öğretiminde ek olarak göstermek, güncel olayları sosyal bilgiler öğretimi programının tamamlayıcısı- pekiştiricisi olarak kullanmak, güncel olayları sosyal bilgiler öğretiminde ünitelerin temeli olarak nitelendirmek (Paykoç, 1989; Garcia ve Michaelis, 2001; Parker, 2001).

5.1. Güncel Olayları Sosyal Bilgilere Ek Olarak Öğretme

Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmen ders süresinin belli bir kısmını dünyada, ülkesinde, bölgesinde meydana gelmiş olan güncel konulara ayırmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerinden sınıfa gazete veya dergilerden önemli haberlerin sınıfa getirilmesi istenir. Öğrencilerin haberleri getirmeleri konusunda öğretmenleri tarafından isteklendirilmeleri gerekir. Öğrenciler tarafından sınıfa getirilen haberler öğretmen tarafından okunur ve içeriği genişletilerek tartışma ortamları yaratılır daha sonra sınıfta bulunan haber tahtasına asılır. Böylece daha sonrada haberler öğrenciler tarafından okunabilir. Bu yaklaşım öğrencilerin güncel olayları düzenli kullanmalarını, okuma, yorumlama ve tartışma becerilerini geliştirmelerini, güncel olaylara karşı ilgilerinin artmasını sağlamaktadır (Parker, 2005).

5.2. Güncel Olayları Sosyal Bilgiler Programını Tamamlayıcı Ya Da Pekiştirici Olarak Kullanma

Bu yaklaşım doğrultusunda öğretmen, sosyal bilgiler dersinin başında konuyla ilgili etkinliklere yer vererek konu ile alakalı makaleleri ve

haberleri sınıfa sunar. Sınıf içerisinde bulunan haber tahtasına ek olarak bir haber masası oluşturulur. Bu masa üzerinde makaleler, resimler, haritalar, dergiler, gazete kesikleri sergilenebilir. Böylece, öğretmen farklı materyallerden yararlanarak öğrencileri güncel olaylardan haberdar eder, sınıf tartışması yaratarak daha önceden olmuş olaylarla öğrencilerin tanık oldukları mevcut günün konuları arasında bağlantılar kurarak benzetmelerden yararlanır. Güncel olaylar da tekrar edici yönler varsa bu yönler üzerinde durur ve öğrencileri bu konular üzerinde düşünmeye sevk eder. Bu yaklaşım doğrultusunda güncel olaylar üniteler ile bağdaştırılarak işlendiği için üniteler için ayrılan süreler aşılmamış olur ve güncel olaylar öğretimde tamamlayıcı ve pekiştirici olarak görev almış olur (Paykoç, 1987). Bu yaklaşım ile öğretim programı içerisinde yer alan konular ile güncel konular ilişkilendirilerek daha detaylı öğrenmeler sağlanabilir. Programda yer alan konular ile gerçek hayatta meydana gelen olayların varlığı öğrenciler tarafından fark edilir ve daha somut bir şekilde işlenir. Her üniteye ait bir haberin olmaması ise bu yaklaşımın tek dezavantajıdır denilebilir (Parker, 2005).

5.3. Güncel Olayları Sosyal Bilgiler Ünitelerinin Temeli Olarak Kullanma

Bu yaklaşımın temelinde güncel olaylara bağlı olarak ders konularının ve ünitelerinin seçilmesi yer alır. Önemli olan ve dikkat edilmesi gereken nokta seçilmesi gereken güncel konulardır. Seçilen güncel konuların öğrenciler için yararlı ve uygun konular olması gerekmektedir. Ayrıca ülke ve dünyada ki genel ve evrensel konular ve kavramlar kullanılmalıdır. Böylece öğrencilerin ilgileri daha fazla artırılır ve tartışma ortamları sağlanabilir (Paykoç, 1987). Derse başlamadan önce öğretmen güncel olay içerisindeki problemi söyleyerek öğrencilerin dikkatini çeker, konuya ait ön bilgileri ortaya çıkarır farklı bakış açıları kazandırır ve tartışma ortamı yaratarak düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlar.

Bu yaklaşım doğrultusunda geçmişteki ve günümüz güncel konuları arasında önemli bağlantılar kurulabilir fakat güncel olayları önceden tahmin etmek gibi bir durum mümkün olmadığı için konu ve ünite belirlemek çok kolay olmayabilir. Bir öğretmenin dersini işlerken elinde bulunan kaynak ve materyallere uygun şekilde yaklaşımlar, farklı yöntem ve teknikler kullanabilmeli, uygulayabilmelidir (Paykoç,1987; Parker, 2005).

6. GÜNCEL OLAYLARIN ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLECEK MATERYALLER

Sosyal bilgiler dersinin öğretiminde program içerisinde yer alan birçok soyut konunun somutlaştırılması için öğretim araç-gereçlerinin kullanımı

önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin atandıkları okullarda her zaman araç-gereçleri yeterli olmayabilir. Böyle durumlarda öğretmenler çok az harcamalarla bunları kendileri, bazı zamanlarda ise öğrencileriyle birlikte hazırlayıp kullanma imkânına sahiptirler (Akdağ, Meydan, 2011). Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha belirleyici bir duruma getirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Günümüz toplumunda eğitim ve teknoloji ilişkilerini ekonomik, kültürel, eğitsel olarak sınıflamak mümkündür (Akdağ, Meydan, 2011). Ekonomik olarak eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiye bakıldığında teknolojinin ihtiyacına cevap veren nitelikte insan gücünün yetiştirilmesidir denilebilir. Kültürel olarak eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiye bakıldığında toplumun sosyal yapısının, değerler sisteminin, kendine ait tutum davranış biçimlerine sahip olmasıdır denilebilir. Eğitsel olarak eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiye bakıldığında ise teknolojik olarak meydana gelen tüm yenilik ve değişimlerden eğitim alanında faydalanılmasıdır denilebilir.

Eğitim öğretim sürecince öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesinde öğrenen ve öğreten arasında bilgi alışverişini sağlayan her unsur öğretim materyalidir (Çelik, 2007). Kullanılan tüm araç ve gereçler öğrencilerin öğretim amaçlarına uygun ve yardımcı olmalıdır. Kullanılan materyaller öğrencilerin ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrencinin öğrenmesi ve bilginin kalıcılığı o kadar çok artar. Öğrenme ve öğretme sürecince en önemli unsur öğretmendir. Kullanılan materyaller iyi bir öğretmenin elinde anlam kazanabilir fakat bir öğretmenin yerini tutamaz. En iyi ve en faydalı ders materyali öğrenciyi kendi kendine bulmaya çalışan, zorlukları kendi başına aşmaya çalışan, tek çalışmasına imkân ve olanak sağlayan materyeldir (Çelik, 2007; Uyanık, 1937).

Bir ünite işlenirken çok farklı materyallerden yararlanılması faydalı olabilmektedir. Öğrencinin soyut durumları somutlaştırmasının yanı sıra öğrencilerde çoklu düşünmeyi ve derse aktif katılımı da sağlayabilir. Güncel olayların öğretiminde geleneksel sınıf ortamı dışında bir toplantı odası ya da bir seminer odası kullanılmalıdır. Bu durumda öğrenciler için daha serbest bir alan oluşturulmuş olur ve öğrenci bu ortamda kendisini daha iyi hisseder, oluşturulan grubun bir parçası olarak görür kendisini. Ders yapmak için kullanılacak bu seminer odası ya da toplantı odasının akla gelebilecek tüm donanımlara sahip olması gerekmektedir. Bu sayede öğreten ve öğrenen dışarıdaki herhangi bir kaynağa ihtiyaç duymayacaktır (Moffatt, 1957). Güncel olayların öğretiminde her türlü haber kaynağı kullanılabilir. Bunlar; yazılı materyaller, görsel materyaller, işitsel materyaller şeklinde çoğaltılabilir.

7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar ile ilgili yapılan araştırmalar ve çalışmalara genel bir bakış açısıyla değinilmiştir. Bunlar: Gedik (2008) tarafından sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar adlı çalışmasında güncellik kavramı, güncel olayların öğretiminin gerekçesi, güncel olaylar öğretiminin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri ve sosyal bilgiler öğrencilerinin güncel olaylara ilişkin düşünceleri ve farkındalık düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında kız ve erkek öğrencilerin kitle iletişim araçlarını yeterince kullanmadıkları, İlköğretim sosyal bilgiler öğrencilerinin güncel olayları öğrendikleri kaynakların başında televizyonun geldiği, öğrencilerin interneti kullanma düzeylerinin diğer kitle iletişim araçlarını kullanma düzeylerine göre daha düşük olduğu, öğrencilerin gazete okuma düzeylerinin genel olarak düşük olduğu ve çoğunun düzenli gazete okumadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin siyasî olayları Türkiye’de en önemli güncel olay olarak gördükleri, öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinde güncel olayları işlerken genellikle tartışma yönteminin kullanıldığı, öğrenci görüşlerine göre sosyal bilgiler derslerinde en çok ele alınan güncel olaylar arasında kuraklık ve siyasi konuların olduğu, güncel olaylara ilişkin sorular arasında en fazla doğru cevap verilen soruların kültür-sanat ve siyasetle ilgili sorular olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bayır (2010) tarafından sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri etkisi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma da güncel olaylardan yararlanılarak öğretim yapılan deney grubu ile güncel olaylardan yararlanılmadan öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrenciler arasındaki farklara değinilmiştir. Bu çalışmada, güncel olaylardan yararlanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme analiz, yorumlama, değerlendirme, çıkarım, açıklama, öz düzenleme, becerilerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları güncel olaylardan yararlanılması konusunda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Eryılmaz (2015) tarafından sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmasında deney ve kontrol grupları üzerinden bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler derslerinde güncel olaylardan yararlanılarak işlenen derslerin öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüş, öğrenciler bir takım davranış değişiklikleri yarattığını, bu yolla yardımlaşmanın önemini kavradıklarını ve kendilerinde bir bilinç oluşturduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilen derslerin geleneksel öğretime göre daha eğlenceli olduğunu, derslerin bu şekilde

daha iyi anlaşıldığını ve uygulamalar yapıldığı için derslerin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin güncel olayları haberler; yeni, herkesi ilgilendiren, gün içinde olan, gerçek ve büyük etkiye sahip olaylar; olumsuz durumlar ve bilgisayarın güncellenmesi olarak algıladığı görülmüştür. Öğrenciler güncel olayların sosyal bilgiler dersinin konusu olduğunu, güncel olaylar aracılığıyla bilgiler edindiklerini ve bu sayede gündemi de takip ettikleri için güncel olayların önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Gürkan (2009) tarafından sosyal bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alışı biçimlerinin değerlendirilmesi üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin güncel olayları çoğunlukla takip ettikleri ve derslerde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her ders içerisinde on dakika güncel konulara yer verilerek öğrencilerin gerçek hayatta olan olaylar ile daha kolay bağ kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin düşünsel yönden aktif hale geldiğini, derse etkin katılımlarının arttığını, somutlaşan içeriklerin daha kolay algılandığını, toplumsal ve çevre olaylarına duyarlı davrandığını gözlemlemişlerdir. Güncel olayları aktarırken, öğretmenlerin en fazla güncel olayları sosyal bilgiler programını tamamlayıcı ya da pekiştirici olarak kullanma yaklaşımını benimsedikleri daha sonra güncel olayları sosyal bilgilere ek olarak öğretme yaklaşımını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin güncel olayları ele alırken günlük haber takibi, haber günlüğü oluşturma, haber bülteni tahtası hazırlama gibi etkinlikleri en fazla uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin güncel olayları anlatırken en fazla tartışma, soru-cevap, empati kurma, beyin fırtınası, drama ve anlatım yöntem ve tekniklerini kullandığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin güncel olayları ele alırken karşılaşılabilecekleri sorunların başında da kalabalık sınıf mevcudu, çocukların ilgisizliği, ailelerin ilgisizliği gibi sorunları en fazla yaşadıkları görülmektedir.

Akdaş (2013) tarafından sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin karar vermelerine etkisi üzerine yapılan yüksek lisans tezi çalışmasında Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanarak hazırlanmış öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğretmen kılavuzu ve MEB sosyal bilgiler Programındaki etkinlikleri uygulamaya göre karar verme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri uygulamanın, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. MEB sosyal bilgiler dersi Öğretim Programı ve öğretmen kılavuz kitabındaki öğretim etkinliklerinin karar verme becerilerini geliştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Arın, Devenci (2008) tarafından yapılan sosyal bilgiler dersinde güncel olayların kullanımının öğrenci başarısına ve hatırd tutma düzeyine etkisi adlı çalışmada güncel olayların öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını ve bilgileri hatırlama düzeylerini artırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve zevkli hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, güncel olayların kullanılması ile eğitici haber izlediklerini, dünyada ve Türkiye’de yaşanan gelişmeleri öğrendiklerini, haber haritaları ile ülke ve şehirlerin yerlerini öğrendiklerini, güncel olaylarla konuyu daha iyi anladıklarını, Sosyal Bilgiler dersini sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir.

Taşkın, Memişoğlu (2019) tarafından sosyal bilgiler ders kitaplarında güncel konulara yer verilme durumunun incelenmesi adlı çalışmada sosyal bilgiler ders kitapları genel olarak incelendiğinde, sınıf ve öğretim yılı bazında güncel olayların sayısında yıllara göre düzenli olarak artış veya azalış meydana gelmediği görülmüştür. Bazı öğretim yıllarında ve sınıflarda güncel olaylara yer verme sayısı artarken bazı öğretim yıllarında düşüş belirlenmiştir. Ancak bazı ünitelerde güncel konulara yer verilmese de tüm ünitelerde güncel konulara yer verilmesinin öğrenciler açısından ilgi çekici ve dersin amaçlarının gerçekleştirilmesine de yardımcı olması açısından sevindirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ders kitaplarında güncel konulara yer verilirken, en fazla gazete ve internet kaynaklarından yararlanıldığı sonucu elde edilmiştir.

Dinç, Acun (2017) tarafından sosyal bilgiler dersinde ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretiminde güncel olayların kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yapılan çalışmada öğretmenler, güncel olaylardan yararlanmanın ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili konuların öğretimi için kullanışlı olduğu ve öğrenilenlerin hatırlanma ve kalıcılık düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, yaşlarının küçük olması ve önceki öğrenmelerinin sınırlılığından dolayı birçok öğrencinin ekonomi ve sürdürülebilir kalkınma ile ilgili kavramları algılayıp anlayamadığını ve dolayısıyla gerçek hayata aktaramadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en sık başvurdukları güncel olay kullanım biçimlerinin gazete ve internet haberlerinden yararlanma ile günlük hayattan ya da yakın çevreden güncel örnekler vermek olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Ünlüer, Yaşar (2012) tarafından sosyal bilgiler dersinde gazete kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri üzerine yapılan çalışmada kendileriyle görüşme yapılan öğrencilerin tümü derste gazete kullanımının okuma ve okuduğunu anlama becerisini artırdığını, tümüne yakını gazete kullanımıyla dersi daha iyi öğrendiğini, dersi günlük yaşamla ilişkilendirdiğini ve araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tümü derste gazete kullanımıyla dersi sevdiğini, tümüne yakını

derste gazete kullanımında güçlüklerle karşılaşmadığını ve tüm derslerde gazetenin kullanılabileceğini bildirmişlerdir.

8. SONUÇ ve ÖNERİLER

Güncel olay şu an gelişen ve haber niteliği taşıyan haber olma niteliği devam etmekte olan vakalardır (Smith, 1963). Televizyon, internet, gazete, dergi, radyo gibi kitle iletişim araçları ile topluma duyurulan, aktarılan haberler güncel olaylardır. Dünyada, ülkede, yaşanan çevrede gerçekleşen ve tüm insanlığı etkileyen yeni meydana gelmiş, etkileri devam eden olaylar güncel olaylardır. Dünya üzerinde, ülkemizde, çevremizde sürekli yeni olaylar olmakta ve bu olaylar insanları doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Bu sebeple öğrenciler dünyada, ülkede ve çevrelerinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmalı, bunları okulda arkadaşlarıyla paylaşmalı, fikir alışverişinde bulunmalıdırlar. Böylelikle karşılıklarına çıkan bir soru da ya da problem de günün koşullarına uygun cevaplar verebilirler.

Sosyal bilgiler dersinde toplumu ve dünya üzerindeki bütün insanları ilgilendiren güncel sorunlara ve bunlarla ilgili haberlere de yer verilmedir. Eğitim ile ilgili sorunlar, çevre ile ilgili sorunlar, trafik ile ilgili sorunlar, israf, açlık, tüketici ile ilgili sorunlar, zararlı alışkanlıklar ile ilgili sorunlar, enerji ihtiyaçları üzerine oluşan sorunlar güncel sorunlarda en önde yer alan sorunlardır. Sosyal bilgiler dersinin içeriği mevcut düzende gelişen yeni olayların yani güncel olayların sınıf ortamına getirilmesiyle güçlendirilir. Öğrencinin bu yolla, ünite ya da konular içerisinde geçen temel kavram ve genellemelerin günlük yaşamda kullanıldığının farkına varması sağlanabilir. Sosyal bilgiler ve güncel konularla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarını ele alınacak olursa : güncel olaylar kullanılarak işlenen derslerin daha verimli olduğu ve öğrencilerin daha fazla katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılabilir. Derste gazete kullanımının okuma ve okuduğunu anlama becerisini artırdığını, öğrencilerin gazete kullanımıyla dersi daha iyi öğrendiğini, dersi günlük yaşamla ilişkilendirdiğini ve araştırma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında güncel olayların eğitime katkısının önemli ölçüde büyük olduğu fakat öğretmenler tarafından yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler kitabında yer alan güncel olay örneklerinin de yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayan güncel olayların daha aktif bir şekilde kullanılması için bazı öneriler verilebilir:

- Ekonomik durumlarının zayıf olmasından dolayı bazı kitle iletişim araçlarına ulaşamayan öğrencilere, okulun imkanları ölçüsünde kitle iletişim araçlarına ulaşma olanağı sağlanmalı, ayrıca öğrencilere

sürelî yayınlara kolayca ulaşabilme yolları (kütüphane vb.) öğretilmelidir.

- Öğrencilere güncel olayları takip etme alışkanlığı kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere çevrelerindeki insanlarla (anne-baba, arkadaş, öğretmen vb.) bilgi alışverişinde bulunma, bilgilerini paylaşma isteği aşılanmalıdır.
- Hayatın içinden güncel konulara ders kitabında yer vermek birçok faydalar sağlayabilir.
- İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede güncel olaylardan yararlanma yoluna gidilebilir.
- Sosyal bilgiler dersinde güncel olaylardan etkili bir biçimde yararlanma konusunda öğretmenlere seminerler verilebilir.
- Öğretmenler öğrencilerle birlikte bir sınıf gazetesi oluşturarak güncel olaylardan yararlanabilir.
- Öğretmenler ilköğretim programında yer alan farklı derslerin öğretiminde güncel olaylardan yararlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, H, 2009. Sosyal bilgiler tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. R.Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Editörler). Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1. Birinci baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, 2-21.
- Akdağ H 2013. Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Karar Vermelerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arın D, Deveci H 2008. Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7 -26, 170-185.
- Barr, R. D., Barth J. L. and Shermiss, S.S. (1978). The nature of the social studies. California: ETC” Publications.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi /Kaynak Üniteler. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Bayır Ö 2010. Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olaylardan Yararlanmanın Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Binbaşıoğlu C 2004. Eğitimde Günlük Olaylar ve Öğretimi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 315, 14-16.
- Büyükkantarcıoğlu N 2006. Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler, 22 Haziran 2019 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/index3-icindekiler.htm> adresinden alınmıştır.
- Çelik L 2007. Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (Birinci Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel Ö 2012. Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (8. bs.). Anı Yayıncılık, Ankara:
- Dewey J 2008. Okul ve Toplum.(Çev. Avni Başman.(Sadeleştirerek yayına hazırlayan: Selahattin Kaymakçı). PegemA Yayınları, Ankara:
- Deveci H 2005. Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 4-3, 159-166.
- Deveci H 2007. Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 7(1),EDAM İstanbul 417-451.
- DİNÇ E , Acun A 2017. Sosyal Bilgiler Dersinde Ekonomi ve Sürdürülebilir Kalkınma ile İlgili Konuların Öğretiminde Güncel Olayların Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41-41, 29-46.
- Doğanay A 2005. Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ed: C. ÖZTÜRK-D. DİLEK. PegemA Yay. 5. Baskı, Ankara.

- Engle, S. H. ve A. Ochoa. (1988), *Education For Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies*, New York: Teacher College Press.
- Eryılmaz Ö 2015. Sosyal Bilgiler dersinde güncel olaylardan yararlanmanın öğrencilerin sosyal problemlere duyarlılıklarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Garcia, J. and Michaelis, J. U. (2001). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. (12th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Gedik, H (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gedik D H ve Altun A 2011. *Sosyal Bilgilerde Medya Okuryazarlığı ve Güncel Olaylar*. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi- 2. baskı* (s. 512-550). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürkan, B. (2009). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olaylar: İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Güncel Olayları Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Çukurova Üniversitesi, Adana
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada Öğretim Yöntemleri*. Ankara . Nobel Yayınevi.
- İşman, A. (1998). *İnternet ve Eğitim. Uzaktan Eğitim Dergisi*. Ankara.
- Jarolimek. J. (1990), *Social Studies In Elementary Education* (8th. edition), New York: Macmillan Publishing Company.
- Kabapınar, Y. ve Baysal, N. Z. (2004). İlköğretim hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimine yaşamın kendisini taşımak: gazete haberinin kullanıldığı bir öğretimin tasarlanması ve değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(3), 384-419.
- Kaymakçı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 3(1). 35.
- MEB. (2005). *Sosyal bilgiler 4.-5. sınıf programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?tur=&lisetur=&ders=&sira=&sinif=&sayfa=2> adresinden 22.06.2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. (2018).
- Meydan, A. ve Akdağ, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi- 2. baskı* (s. 146-188). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Moffatt, M. P. (1957). *Sosyal bilgiler öğretimi*. N. Oran (Çev.). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Nas, R. (2000). *Eğitim fakülteleri öğrencileri ve sınıf öğretmenleri için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- NCSS. (2002). *Curriculum standards for social studies: expectations of excellence*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

- Özdemir, S. M. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi Programı ve Değerlendirilmesi, M. Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. C. Öztürk (Ed.) Sosyal Bilgiler öğretimi (3. bs.) içinde (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, W. C. (2001). Social Studies in Elementary Education. (11th Edition). Ohio: New Jersey.
- Parker. W.C. (2005), Social Studies In Elementary Education (12th. edition), Upper saddle River, New Jersey: Merill Prentice hall.
- Paykoç, F.(1987), “Güncel Olaylarla Belirli Gün ve Haftaların Öğretimi”, Editör: B. Özer, Sosyal Bilgiler Öğretimi (45–56.), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Paykoç, F. (1989). Güncel olaylarla belirli gün ve haftaların öğretimi., B. Özer. (Editör), Özel öğretim yöntemleri sosyal bilgiler öğretimi. Eskişehir. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Safran, M. (2011). Sosyal bilgiler Öğretimine Bakış. B. Tay ve A. Öcal, (Ed.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi- 2. baskı (s. 2-16). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Smith, D.O. (1963) Current Events in The Intermediate Grades of a Modern Elementary School (MS Thesis, KeanUniversity). New Jersey
- Sönmez, V. (1997). Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Ertem Basın Yayın ve Dağıtım.
- Sönmez, V. (2005). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. (Yenilenmiş ve Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. G. Can (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998), “ Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi “G.Can (Editör), Sosyal Bilgiler Öğretimi, (3–8) Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Sözer, E. (2008). Sosyal bilgiler dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri., Ş. Yaşar (Editör). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 41-55.
- Taşkın, Ayşe , Memişoğlu, Hatice . “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konulara Yer Verilme Durumunun İncelenmesi”. Kastamonu Eğitim Dergisi 27 / 2 (Mart 2019): 599-610.
- Taşpınar, M. (Şubat 2006). Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri. 2. Baskı. Üniversite Kitabevi. Ankara

- TDK. (2015). Yazım Kılavuzu. <http://tdk.gov.tr> adresinden 07.04.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Tiedt, S, W. (1967). Teaching Current Events, Social Studies, 58:3 Extracted from PCI Full Text, Published by Proquest Information and Learning Company.
- Turner, T, N. (1995). Riding the Rapids of Current Events. Social Studies, 86:3.
- Uyanık, M. (1937). Yeni Okulun Ders Vasıtalarından Gazete. İstanbul: Devlet Basımevi.
- ÜNLÜER, Gülbeyaz , YAŞAR, Şefik . “Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri”. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 13 / 1 (Mart 2012): 43-57.
- Welton, D, A. And Mallan. (1999). Children and Their World / Strategies for Teaching Social Studies. New York. Houghton Mifflin Company.
- Yalın, H, İ. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar, Ş - Gültekin M. (2007). Sosyal Bilgiler Öğretiminde AraçGereç Kullanımı, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ed: Cemil ÖZTÜRK, (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ADDIE ÖĞRETİM
TASARIM MODELİNE
GÖRE BEŞİNCİ SINIFTA
KESİRLER KONUSU İÇİN
GELİŞTİRİLEN BİLGİSAYAR
DESTEKLİ ÖĞRETİM
ORTAMI

BÖLÜM

5

Feride Sena KOCAOĞLU ER¹
Derya ZENGİN²
Dilek SEZGİN MEMNUN³

¹ Halil İnalçık Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa, Türkiye

² Halil İnalçık Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa, Türkiye

³ Doç.Dr. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, Türkiye

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde gelişen ve değişen dünyamızda, matematik eğitimi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Dünyadaki gelişmelerle birlikte geleceğin toplumlarının temelini oluşturan yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, kendini ifade etme yeteneğine ve muhakeme gücüne sahip bireyleri yetiştirmek için gerekli olan eğitim süreci içinde matematik eğitimine duyulan ihtiyaç da giderek artmaktadır (Tekeş, 2008). Çünkü bir ülkenin ekonomisi, teknolojik ve bilimsel alanlardaki gelişimi matematik o ülkedeki öğretim sürecinin kalitesi ile yakından ilgilidir ve bu noktada matematiği anlayabilme ve kullanabilme gerekmektedir (Işık, Çıltaş ve Bekdemir, 2008).

Günümüz dünyasında ortaya çıkan ihtiyaçlara uygun olarak her alanda olduğu gibi matematik alanında da yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda, ülkemizde yenilenen öğretim programları içerisinde matematik öğretim programı da çağın gereklerine ve teknolojik değişimlere uygun olarak yenilenmektedir. En son yapılan değişiklikle 2018–2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar öğretim süreçlerinde uygulanan yeni matematik müfredatında, bilim ve teknolojiyi aktif olarak kullanan bunun için gerekli bilgi ve becerilere sahip olan, ülkesini uluslararası alanda geliştirebilecek aynı zamanda evrensel değerlerine ve kültürüne bağlı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretim sürecinde inovatif fikir üretme, eleştirel düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme ve problem çözmeye önem verilmektedir. Böylelikle çevresiyle düşüncelerini paylaşan, bu düşünceleri irdeleyen ve bunun sonucunda yeni fikirler üreten aynı zamanda sahip olduğu bilgiyi anlamlandırarak günlük hayatta kullanan bu şekilde öğrenme sürecini bütün hayatına yayan bir yaklaşım benimsenmektedir. Ölçme-değerlendirme açısından süreç ve sonuç odaklı değerlendirmeye birlikte bireylerin değerler, kazanımlar ve üst düzey düşünme becerileri açısından ön öğrenme seviyelerinin belirlendiği tanıma amaçlı değerlendirmeye de önem verilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Eğitimin amacının bireylerin hedeflenen düşünce ve davranışları yaşantılarına kalıcı olarak aktarabilmeleri için, öğretim sürecinin düzenlenerek öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak olduğu söylenebilir. Bireyler öğrenme ortamlarına aktif olarak katıldıkça ve kullanılan duyu organlarının sayısı arttıkça öğrenmenin daha kalıcı olacağı yapılan bazı çalışmalarla gösterilmiştir (Okur ve Onuk, 2013). Eğitim sisteminde belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenciye verilmesi gereken bilginin her geçen gün giderek artması ancak buna paralel olarak öğrenci sayısının da artması ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, bireylerin öğretim sürecinden daha fazla yararlanması için bireysel öğretim daha önemli hale

gelmektedir. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında “en etkili iletişim ve bireysel öğretim aracı” olarak nitelendirilen bilgisayar teknolojilerinin bireyi daha çok güdülemesi ve esnekliği artırması da öğretim sürecinde kullanılma amacının gerekçeleri arasında gösterilmektedir (Uşun, 2004).

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı / Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar teknolojisinin hızla gelişmesi ile birlikte bireye sağlanan fırsatlar hem eğitim-öğretim sürecine hem de eğitim alacak bireylere yeni imkânlar sunmaktadır. Mevcut öğretim süreci ile aşılamayan problemler bilgisayar teknolojisinin yardımıyla aşılabılır. Etkili öğretim sürecinde ihtiyaç duyulan farklı materyallerin eksikliği de bilgi ve iletişim teknolojileri ile giderilebilir. İşitsel ve görsel öğelerle birlikte, öğrencilerin interaktif etkileşimini de içeren bilgisayarların sunmuş olduğu çoklu ortam imkânları bireylerin sahip olduğu soyut bilgileri somutlaştırabilmeleri açısından etkili öğrenme ortamları oluşturabilir (Haugland, 2000). Kalıcı öğrenmenin meydana gelmesi için de öğrencilerin öğrenme sürecine interaktif bir şekilde katılması gerekir. Çoklu ortamlar sayesinde bireyin çevresiyle etkileşime geçerek aktif duruma gelmesi ile birlikte bilginin kontrolünün bireye bırakılması öğrenme sürecinin daha kalıcı ve eğlenceli olmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer alması onları güdülemekte ve hedefe ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır (Elin, 2001).

Eğitim sürecinde öğrenci sayısının hızla artması ile birlikte öğretmen sayısının ve öğrenime ayrılan sürenin yetersizliği, bireysel farklılık ve yeteneklerin önemli olması ve giderek bilgi miktarının artmasıyla içeriğin karmaşıklaşması da Bilgisayar Destekli Öğretim’in kullanımını gerektirmektedir (Alkan, 1997). Bilgisayar Destekli Öğretim veya kısa adı ile BDÖ birden fazla öğrenciye eğitim verilmesini sağlayan ve bu süreçte multimedya destekli yazılımları içeren bir öğrenme yöntemidir. BDÖ öğrencilere bir kavramı ya da bir konuyu kazandırmak veya daha önceden öğrencilere kazandırılan bir davranışı pekiştirmek amacıyla geliştirilmiş yazılımların kullanıldığı öğrenme yöntemidir (Yalın, 2004). Bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşebilmesi için de öğretmen, öğrenci, donanım ve yazılım gibi temel unsurların varlığı önemlidir.

Bilgisayar teknolojilerinin öğretim sürecinde kullanılması için çeşitli yazılımlardan yararlanılmaktadır. Bu yazılımlar yardımcı bir araç olarak kullanıldığı gibi etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan öğrenme ortamlarını da öğrencilere sağlamaktadır (Arı ve Bayhan, 2003). Günümüzde multimedya öğeleri ile öğretim sürecinde kullanılmak üzere pek çok yazılım geliştirilmiştir. Bu tarz yazılımlar görsel ve işitsel özellikleri ile etkili ve kalıcı öğretimi sağlamak amacıyla öğrenme ortamlarında kullanılmakta ve motivasyonu arttırmaktadır. Aynı zamanda, geliştirilen yazılımlar sayesinde

de öğrencinin hangi konuda başarılı olduğuna, etkinliklerde harcadığı süre ile gelişiminin nasıl ilerlediğine dair istatistikler tutulabilir. Bu nedenle, farklı bilgi ve becerilere sahip aynı zamanda kalabalık sınıflarda ders işleyen öğretmen, konu anlatırken öğrencilerin seviyelerine uygun hızda ders anlatmakta zorlanabilir fakat bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılımlar sayesinde her öğrenci bireysel hızları ile ilerleme imkanı bulabilir. Laboratuvar ortamında yapılamayan deneyler simülasyonlar aracılığıyla kolayca yapılabilir ve derste çekinen ya da yavaş öğrenen bireyler için daha rahat öğrenme ortamı sağlanabilir.

Bilgisayar destekli eğitimde kullanılan önemli yazılımlara aşağıda yer verilmiştir (Engin, Tösten ve Kaya, 2010):

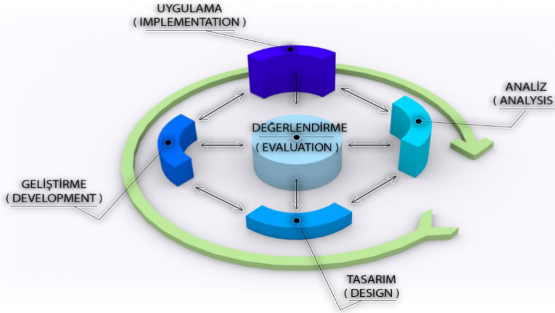
1. **Web Tabanlı Öğretim:** Çevrimiçi öğretim süreci olarak da bilinir. Bu öğretim süreci, bilgisayar teknolojileri aracılığıyla internet üzerinden olduğu gibi, sisteme giriş yapan herkesin katılacağı, görsel ve işitsel öğelerin kullanıldığı ortamlarda yapılır. Yazılımlar aracılığıyla/sisteme üye olarak katılan öğrenci ve öğretmenler internet erişiminin olduğu her yerden web tabanlı öğretimin sağlandığı platforma giriş yapabilir.
2. **Alıştırma ve Uygulama:** Bu yazılımlar pratik ve tekrar yapılmasını sağlayan yazılımlardır ve bu tarz yazılımların asıl amacı öğrenilen konuyu pekiştirmektir.
3. **Eğitsel İçerikli Oyunlar:** Öğrencilerin güdülenmesini sağlamak ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla geliştirilirler. Bireylerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini ve öğrenirken aynı zamanda eğlenmelerini sağlarlar.
4. **Bilgisayar Simülasyonları:** Simülasyonlar ya da diğer adıyla benzeşim programlarının, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumların, deneylerin sınıf ortamında bilgisayarlar aracılığıyla gösterilmesidir.

Öğretim Tasarım Modelleri

Öğretim tasarımı, öğretmenin bir ders sürecinde planlanmış öğretme ve öğrenme adımlarını uyguladığı bir süreçtir (Richards ve Lockart, 1994). Başka bir deyişle, bir öğrenme sürecindeki öğretimin sahip olduğu planlama, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren bir sistematik yaklaşımdır. Velio ve Selimi (2011) tarafından da, öğretim tasarımı öğrenme teorileri ve öğretim sistemi arasında ilişki kurarak bir strateji geliştirme olarak tanımlanmıştır. Öğretim tasarımı için geliştirilmiş pek çok model bulunmaktadır. Gagné, Briggs ve Wagner Modeli, Seels-Glas-

gow Modeli, ASSURE Modeli ve ADDIE Modeli günümüz öğretim tasarım modellerinden bazılarıdır. Bu araştırma kapsamına alınan konu içeriği ve yapılacak olan uygulamalar da göz önüne alınarak, bu çalışmada ADDIE öğretim tasarım modeli kullanılmıştır.

ADDIE modeli, herhangi bir öğrenme alanında yapılan işlemleri sistematik hale getiren beş aşamalı bir süreçtir. “Bireylerin neyi öğrenmeye ihtiyaçları var?” sorusu ile “bireylerin ihtiyaçları olan bilgiyi öğrendiler mi?” sorusu arasında geçen tüm süreçleri kapsar (Durak, 2009). Bu model, bir eğitim materyalinin planlanmasından son halini elde edene kadarki süreç içerisinde değerlendirmeye imkan veren bir öğretim tasarımı modelidir. ADDIE modelinin aşamaları; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir ve bu tasarım modelinde her basamakta bir değerlendirme vardır. Elde edilen dönütler doğrultusunda bir sonraki basamağa geçilmektedir (Molenda, 2003; Welty, 2008). Bu süreçte, ADDIE sürecinin her basamağından sonra o basamağın değerlendirmesi yapılır. Bu değerlendirmeler sonunda, elde edilen dönütlere göre ilgili basamaklara geri dönüş yapılır. Aksaklıklar giderildikten sonra bulunduğu basamaktan devam edilir. Aşağıda yer alan şekilde, ADDIE tasarım modelinin yapısı gösterilmiştir.



Şekil 1. ADDIE Tasarım Modeli

ADDIE modelinin aşamalarının her biri aşama farklı amaçlara hizmet eder. Bu modele göre, tasarım süreci öncesinde ve sonrasında sorulması gereken iki önemli soru vardır. Bunlardan ilki “Öğrenenlerin öğrenmesi gerekenler nelerdir?” sorusudur. Sürecin sonunda ise “İhtiyaç duyduklarını öğrendiler mi?” sorusu öğrencilere yöneltilmelidir. Modelin en önemli iki aşaması Analiz ve Tasarım aşamalarıdır. Aşağıda, ADDIE modelinin aşamaları detaylı bir biçimde açıklanmıştır (Mcgriff, 2000; Shank ve Sitze, 2004; Carr-Chellman, 2010):

Analiz: ADDIE modelinin temelini oluşturan basamaktır. Burada sorunun kaynağı, sorun ve olası çözümler tespit edilir ve sonucunda öğrenme

hedefleri oluşturulur. Oluşturulan öğrenme hedeflerinin öğretim programına uygun olması sağlanmalıdır. Öğrenme hedefleri belirlendikten sonra öğrenen bireyler ve öğrenme koşulları ayrıntılı olarak analiz edilir. Öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve beceriler ile hedeflenen davranışlar arasındaki fark belirlenir. Öğrencilerin yaşı, öğrenme stilleri gibi özelliklerin yanı sıra öğrenme ortamının yapısı ve kullanılan kaynaklar nedenleriyle beraber ifade edilir. Bu doğrultuda “öğrencilerin çözmesi gereken problem durumunu tanımlamak, hedef analizi, öğrenen analizi, öğretim analizi, kaynak analizi yapmak gerekir. Aşağıda bu adımlar açıklanmaktadır:

1. Adım: ADDIE modelinde ilk adım, dersin amacını yönelik olarak öğrenme veya öğretim hedefini oluşturmaktır.
2. Adım: Öğrenme hedefleri tespit edildikten sonra, öğrenen bireyleri ve öğrenme koşullarını analiz etmek gerekir.
3. Adım: Ders içeriği belirlenmeli ve kaynak değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu basamak, hangi materyallere ihtiyaç duyulduğu (ders veya çalışma kitapları) ve hangi içeriğin oluşturulması gerektiği (ödevler, çalışma kılavuzları, ders programı, sunumlar, ses/video materyalleri, kaynaklar vb.) ile ilgili soruları içerir.

Tasarım: Bu basamakta performans hedefleri tespit edilir, geliştirilen öğretim stratejileri, hesaplamalar ve uygun test yöntemleri oluşturulur. Tasarım aşaması, öğretim sürecinin planlanmasını, geliştirilmesini, yönetilmesini ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir prosedürdür. Tasarım basamağında amaç ders planı yapmak için çerçeve bir taslak oluşturmaktır. Bu basamakta, konuyla ilgili analizlere devam edilmeli ve öğrenme alanları, öğretim stratejileri, sunum yöntemleri, performans hedefleri gibi faktörler dikkate alınmalıdır. Bu basamakta en önemli adım dersin planlamasıdır. Bu aşamada, ilk olarak öğrenme hedefleri, görseller, etkinlikler, ders içeriği gibi birçok faktörün göz önünde bulundurulması gereken bir ders planı tasarlanması hedeflenir. Bu nedenle, belirlenen konu içeriğine ve sınıf düzeyine uygun olacak şekilde hazırlanan ders planları, genel öğrenci tipine uygun yani işitsel, görsel özelliklere uygun etkinlikleri içermelidir. İyi tasarlanmış bir ders planı ise teknoloji kullanımı ile desteklenmelidir.

ADDIE modelinin ilk iki aşamasının detaylı analizi, yani Analiz ve Tasarım, asıl derse geçilmeden önce dersin düzenleme ve düzeltmesi için büyük esneklik sağlar. Böylelikle emekten, zamandan ve paradan tasarruf edilir. Bu süreçte sürecin nasıl devam edeceği belirlenir yani dersin prototipi oluşturulur.

Geliştirme: Bu basamakta, tasarımda alınan kararlar doğrultusunda tüm ders içeriği oluşturulur. Bu basamakta ilgili öğretim materyalinin ge-

liştirildiği, etkili öğretim yöntemi ve uygun ortamın tespit edildiği aşamadır. Bu basamakta temel amaç, oluşturulan ders içeriğini değerlendirmek ve revize etmektir. Tasarım aşamasında oluşturulan plan gözden geçirilir. Bu aşamada önemli kısım, analiz ve tasarım aşamasında tespit edilen öğrenme hedeflerine odaklanmaktır. Geliştirme aşamasında görüntü, video, ses, veri tabanları, grafik, oyunlar, kitaplar, simülasyonlar ve metin içeren materyaller geliştirilir veya bunlar temin edilir. Geliştirme basamağının başarısı, analiz basamağında dikkatlice toplanan bilgilere (ihtiyaçların belirlenmesi) ve tasarım basamağında alınan kararlara bağlıdır.

Uygulama: Tasarım ve Geliştirme basamağında hazırlanan ders planı, gerçek öğrencilerle gerçek ortamda uygulamaya konulan basamaktır. Öğretim sürecinin etkili ve verimli olması gerekir. Öğrenciler materyali anlamalı, hedeflerin farkına varmada bireylere destek olunmalı ve öğrenciler bilgiyi transfer etmelidir. Ayrıca, bu aşamada diğer aşamalarda olduğu gibi gerekli geri dönütler alınmalıdır. Teknolojik materyaller kullanılıyorsa ortamın düzenli çalıştığına dikkat edilmelidir.

Değerlendirme: Bu aşamada, değerlendirme araçları seçilir ve kriterler tespit edilir daha sonra uygulamadan önce ve sonra öğretim ürünleri ve süreçlerin kalitesi değerlendirilir. ADDIE modelin de bu süreçte öğretim tasarımının kalitesi ve öğrenme çıktısı değerlendirilir. Bu modelde değerlendirme analiz aşamasından başlamaktadır. Son değerlendirmenin amacı ise ders tasarımının etkili olup olmadığını tespit etmek için öğrencilerin öğrenme çıktılarını ile birlikte öğrenme ortamını da değerlendirmektir. Değerlendirme sürecinde sorulması gereken sorular “Öğrenciler ders için belirlenen öğrenme hedeflerini başardılar mı?” “Öğretme stratejileri ve öğrenme görevleri öğrencilerin öğrenme çıktılarına doğru ilerlemesine yardımcı oldu mu?”, “Öğrenme hedefleri yeterince spesifik miydi?” ve “Ders nasıl geliştirilebilir?” şeklinde olabilir.

ADDIE modelinde değerlendirme aşaması iki bölümden oluşur. Biçimlendirici ve bütüne dönük değerlendirme. Biçimlendirici değerlendirmede amaç, hataları belirlemek eksiklikleri ortaya çıkarmak ve ders başarısını engelleyen durumları ortadan kaldırmak için uygun çözümler bulmaktır. Biçimsel değerlendirmenin aşamaların da değerlendirme sonuçlarına göre gereken revizyonlar yapılır. Bütüne dönük değerlendirmede amaç, uygulama aşamasını takip eder, etkinliğini belirler ve öğretim amaçlarını yerine getirir. Asıl amaç, dersin etkililiğini hakkında değerlendirme yapmaktır yani dersin öğrenciler tarafından tercih durumu, konunun ne düzeyde öğrenildiği ve aynı zamanda öğretmenlerden alınan dönütlere göre sonuçlar değerlendirilir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencilerden gelen veriler nihai değerlendirme için toplanmalıdır. Eğer bilgiler yetersiz olursa,

biçimlendirici değerlendirmeler yeniden gözden geçirilmeli ve öğrencilerden daha fazla geri bildirim alınmasına dikkat edilmelidir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı'nda daha önce uygulanan öğretim programlarından farklı olarak eğitim ve öğretim sürecine ilaveten bireylerin günlük yaşantılarında sahip olmaları gereken temel beceriler önemsenmektedir. Bu doğrultuda, bu ders programında hayat boyu öğrenme kapsamında bireylerin sahip olması gereken sekiz anahtar yetkinlik açıklanmıştır. Bu sekiz anahtardan biri de dijital yetkinliktir. Bu yetkinlik ile bireylerden istenen “bilginin erişiminde, üretiminde, sunumunda, saklanması, alışverişinde ve iletişimde teknolojinin ve dijital platformun kullanılması”dır (MEB, 2018). Çünkü bilişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim sistemimizi de etkilemektedir. Günümüzde bireylerin hayatında teknoloji (bilgisayar, cep telefonları, internet vb.) önemli yer tutmaktadır. Günümüzde bireyler öğrenme, paylaşım, araştırma, iletişim ve eğlence gibi etkinlikleri gerçekleştirirken bilgisayar teknolojisini kullanırlar ve mevcut yöntemi tercih etmezler. 21. yüzyıl çocukları ve gençleri “dijital yerliler” olarak da adlandırılmaktadır. Dijital bireylerin hayatlarının merkezinde ve işlerinin tamamında teknoloji yer almaktadır. Bu nedenle, böyle bir kuşağın öğrenme süreçleri teknolojiden ayrı düşünülemez (Prensky, 2001; Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011). Dolayısıyla, günümüzde en önemli sorulardan biri eğitim teknolojilerinin sınıf ortamına en iyi şekilde nasıl uyarlanabileceğidir.

Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, bu alanda yapılan bazı çalışmaların bir kısmının (Albalawi, 2018; Arkün ve Fakkoyunlu, 2008; Arkün, Baş, Avcı, Çevik ve Gürcan, 2009; Berigel, 2017; Çakıroğlu ve Taşkın, 2016; Çoruk ve Çakır, 2017 vb.). ADDIE öğretim tasarımı ve uygulanmasına odaklandığı ve son yıllarda yapılmış olan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bunlardan Albalawi (2018), ADDIE tasarıma uygun olarak hazırlanan ve bir üniversitede hazırlık sınıfı öğrencilerine Math2 dersinin öğretiminde kullanılan ters yüz sınıf yönteminin kullanılmasının etkinliğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, yapılan öğretimin öğrencilerin performanslarının artmasında etkili olduğunu açıklamıştır. Arkün ve Akkoyunlu (2008) tarafından yapılan araştırmada, dördüncü sınıf matematik dersi sütun grafiği konusunda ADDIE öğretim tasarımı modeline göre geliştirilen etkileşimli çoklu öğrenme ortamının akademik başarıya etkisi ve öğrenci görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma sonucunda, yapılan çalışmanın akademik başarıyı arttırdığı ve öğrencilerin yazılımı eğlenceli bulduğu açıklanmıştır. Arkün ve arkadaşları (2009) tarafından da, dördüncü sınıf matematik dersi olasılık konusunda ADDIE tasarım modeline göre bir web tabanlı öğrenme ortamı geliştirilmiş ve bu

süreç değerlendirilmiştir. Bu çalışma ile birlikte öğrencilerin yazılımı etkili ve verimli bulduğu açıklanmıştır. Berigel (2017), ADDIE öğretim tasarımı modeline göre işitme engelli öğrenciler için tasarlanan teknoloji destekli matematik öğrenme ortamlarının bu öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda, bu öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını arttırarak başarılarına olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Çakıroğlu ve Taşkın (2016), okul öncesi altı yaş grubu çocuklara sayı kavramlarını içeren etkileşimli çoklu öğrenme ortamı sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, 1'den 10'a kadar sayı öğretimini içeren ADDIE tasarım modeline uygun olarak geliştirilen etkileşimli çoklu öğrenme ortamının olumlu başarıyı olumlu biçimde etkilediğini ifade etmişlerdir. Çoruk ve Çakır (2017), dördüncü sınıf kesirler konusunda ADDIE tasarım modeline göre hazırlanan çoklu ortamın öğrencilerin başarı düzeylerine ve çeşitli konularda kaygı düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonunda, çoklu ortam uygulamalarının başarıyı arttırmada, matematik kaygılarını gidermede etkili olduğunu açıklamışlardır. Ayrıca, etkili konu anlatımı yapılması, konu tekrarının sağlanması, derse olan ilgiyi arttırması ve eğlenceli bir ders ortamı sağlaması bakımlarından çoklu ortamlardan yararlandıklarını da ifade etmişlerdir.

Bu alanda yapılan farklı araştırmalar (Akkoç, 2012; Ardiç, 2016; Kurt, 2016; Mısırlı, 2015; Ramsay, 2014 vb.) da bilgisayar tabanlı öğrenmeye odaklanmaktadır. Bunlardan Akkoç (2012) tarafından yapılan araştırmada, teknolojinin öğretime tam anlamıyla entegre olması için teknolojik araçların bir ölçme-değerlendirme aracı haline de gelmesine yönelik detaylı bilgilere yer verilmiştir. Ardiç (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin bilgisayar cebiri sistemlerinden Mathematica programıyla matematik öğretimini gerçekleştirme düzeyleri ve akademik başarıya ve bilgilerin kalıcılığına etkisi belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bu konuya bakış açılarının olumlu yönde geliştiği, derslerinde teknoloji entegrasyonunun üst düzeyde gerçekleştirmek istedikleri açıklanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu tarz etkinlikleri ilgi çekici, eğlenceli, öğretici ve faydalı buldukları da açıklanmıştır. Kurt (2016), matematik öğretmeni adaylarından iki mikro öğretim ders araştırması grubu oluşturmuş ve sanal manipulatifler ile istatistik konularının öğretimini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştiğini açıklamıştır. Mısırlı (2015) tarafından dördüncü sınıf öğrencilerinin temel alan eğitim teknolojileri standartlarını belirlemek amacıyla geliştirdiği ölçeğin uygulanması sonucunda, öğrencilerin teknoloji standartlarını büyük ölçüde karşıladıklarını açıklanmıştır. Ramsay (2014) ise, web tabanlı bir eğitim programı olan Study Island ile teknoloji entegre edilmiş olan dokuzuncu sınıf cebir öğretiminin etkili ol-

duğunu açıklamıştır. Yıldız (2013) ise, bilgisayar iletişim teknolojilerinin 5E öğrenme döngüsü kapsamında oluşturulan öğrenme ortamının öğretmen adaylarının matematik öğretimine ve ders planı hazırlama süreçlerine olumlu katkısı olduğunu açıklamıştır. Yıldırım (2013), ilköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanımı yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve çalışmanın sonucunda iyi düzeyde teknoloji kullanım becerilerine sahip olduklarını, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olmanın ve bunları kullanma sıklığının teknoloji kullanım yeterliliklerini olumlu etkilediği açıklanmıştır. Yıldız (2017) da, teknoloji entegrasyon modeli aşamalarına uygun GeoGebra programının kullanımına yönelik olarak bir hizmet içi eğitim kursu yapılandırılarak matematik öğretmenlerinin bu süreçteki gelişimini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin geometrinin teknoloji ile öğretimine uyum sağladıkları, teknoloji ile öğretimde öğretim programı, öğrenciyi anlama ve öğretim stratejileri bilgilerinde gelişim gösterdikleri raporlanmıştır.

Bu kısımda yer alan araştırmaların çoğunlukla son yıllarda yapılmış çalışmalar olması, ülkemizde bu konunun önem kazandığına işaret etmektedir. Buradan hareketle, bilgisayar teknolojilerinin matematik öğretim sürecine ne şekilde ve nasıl entegre edileceği öğretimin başarısını etkileyen önemli bir öge olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada matematik öğretimine teknolojinin entegre edildiği ADDIE tasarım modeline göre geliştirilen bir öğretim tasarımının geliştirilme aşamaları açıklanmış ve ders tasarımına son hali verilmiştir. Ayrıca, bu tasarım modeline göre dördüncü sınıfta kesirler konusu için geliştirilen bilgisayar destekli öğretimin akademik başarıya etkisinin incelenmesi ve bu öğretim tasarımına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Tasarım uygulamasına katılan öğrencilerin ADDIE tasarım modeline göre geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımı'na ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde Kesirler konusunun ADDIE ders tasarım modeline göre geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim tasarımı ile öğretimin öğrenci başarısına etkisi var mıdır?

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, beşinci sınıfta kesirler konusunda yapılmış benzer başka bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu yönüyle, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, matematik öğretimine teknolojinin entegre edildiği ADDIE tasarım modeline göre geliştirilen bir öğretim tasarımı geliştirilmesi

ve uygulanmasına yer verilmektedir. Bu nedenle, bu araştırmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır (Design Based Research Collective-DBRC, 2003). Bu yöntemde, döngüsel bir şekilde yapılan analiz, tasarım, geliştirme ve uygulama süreçleri ve bu süreçlerin tamamında yapılan değerlendirme aşaması ile birlikte araştırmacı ve katılımcıların işbirliği çerçevesinde ve gerçek uygulamanın yapıldığı öğrenme ortamında tasarım ilkeleri ve kuramlar dikkate alınarak geliştirilmesine yönelik, eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi amacıyla yapılan esnek ve sistematik bir araştırma yöntemidir (Wang ve Hannafin, 2005). Tasarım tabanlı araştırmada, araştırma süreci araştırmacı ve katılımcılarla birlikte yürütülmektedir (Cobb, Confery, Disessa, Lehrer ve Schauble, 2003). Araştırmacı sistematik bir şekilde yapılan müdahaleler doğrultusunda süreci tasarlar ve uygulamaya geçirir, uygulama sonuçlarına göre ilk tasarımı gözden geçirir ve geri dönütlerle geliştirip tekrar uygular. Bu süreç tasarımın yeterince geliştirildiği kanısına varana kadar devam eder.

Tasarım tabanlı araştırmanın temel amacı öğretme-öğrenmeyi etkileyecek yeni uygulama ve kuramları ortaya koymaktır (Brown, 1992). Çünkü bu yöntemle birlikte farklı öğrenme biçimleri tasarlanır, bu öğrenme biçimleri uygulanır ve tasarlanan yapılar süreç boyunca değerlendirilir. Bu nedenle, tasarım tabanlı araştırma yöntemi klasik tasarım yöntemlerinden farklılaşmaktadır. Klasik tasarım yöntemlerinde tasarım ortaya koyulduktan sonra değerlendirilir ve kullanıcılara sunulur ve tasarım bitmiş olur. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi, çalışmalarda kullanılırken sadece başarı veya başarısızlık değil öğrenmenin olduğu koşullara da odaklanır. Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile var olan kuramlardan ziyade, yeni ürünler geliştirmek için farklı araştırma yöntemleri bir araya getirilir (Edelson, 2001). Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ile üç farklı ürün geliştirmek ve tasarım yapmak mümkün olur. Burada yeni öğrenme kuramlarının geliştirilmesi, yenilikçi öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve yeni sınıf uygulamalarının geliştirilmesi ele alınmaktadır. Bu nedenlerle, bu çalışmada tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada kapsamında yer alan ders tasarımında ADDIE modeli kullanılmıştır. Aşağıda yer alan kısımda bu model kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

ADDIE Modeli ve Kesirler Konusundaki Uygulaması

Bu araştırmada, ADDIE modeline göre beşinci sınıfta kesirler konusuna ilişkin tasarımın uygulama aşamaları (Analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme) ve bu tasarımın her aşamasında yapılacak olan işlemler de aşağıda açıklanmıştır:

1. Aşama (İhtiyaç Analizi): Tasarımın ilk adımı olan ihtiyaç analizi basamağında, dersin amaçları, öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, kaynak materyallerin tespit edilmesi gerekmektedir. Okullarda işlenen derslerin içeriğini Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu kapsamda, İlköğretim Matematik Dersi öğretim programında beşinci sınıfta yer alan Kesirler Ünitesi'nin kazanımları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1. Birim kesirleri sayı doğrusunda gösterir ve sıralar.
2. Tam sayılı kesrin, bir doğal sayı ile bir basit kesrin toplamı olduğunu anlar ve tam sayılı kesri bileşik kesre, bileşik kesri tam sayılı kesre dönüştürür.
3. Sadeleştirme ve genişletmenin kesrin değerini değiştirmeyeceğini anlar ve bir kesre denk olan kesirler oluşturur.
4. Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan iki kesrin toplama ve çıkarma işlemini yapar ve anlamlandırır.
5. Paydaları eşit veya birinin paydası diğerinin paydasının katı olan kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar (MEB, 2018).

Bu aşamada, beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki başarılarını belirleyebilmek için birbirine paralel biçimde kesirler konusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Başarı Testi1 ve Başarı Testi2 testlerinden birincisi videolar izletilmeden ve manipülatifler uygulanmadan **önce** ön test biçiminde uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve öğrenme düzeylerini anlayabilmek ve ihtiyaç analizi yapabilmek için sınıf içi gözlemler ve öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda, bu araştırmaya toplam 45 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmaya katılan bu beşinci sınıf öğrencilerinin Kesirler konusu ile ilgili olarak yukarıda yer alan beş kazanıma ulaşabilme dereceleri incelenmiş ve ihtiyaçlarına göre öğretim tasarımı hazırlanmıştır.

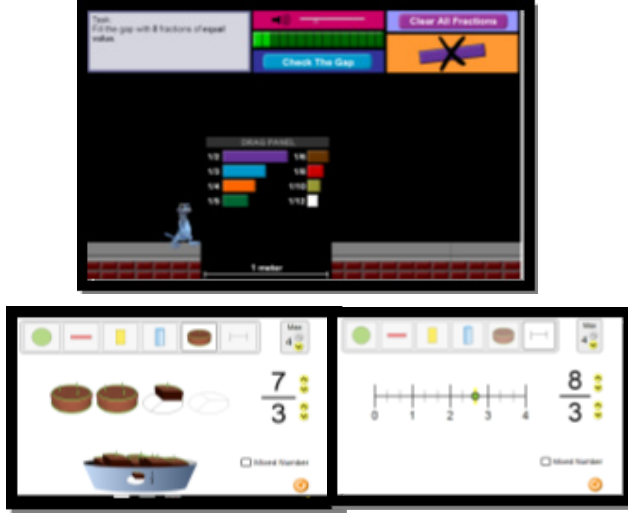
2. Aşama (Tasarım): Tasarım aşamasında, Kesirler konusuna ilişkin kazanımların araştırmaya katılan beşinci sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun olarak nasıl öğretileceği konusunda çalışılmıştır. Bu kapsamda, birinci aşamada belirlenen öğrenci durumları göz önüne alınarak tasarımlar yapılmıştır. Bu nedenle, bu aşamada orta düzeyde matematik başarısı olan bir öğrenci grubuna hitap edecek bir ders tasarımı planlanması kararlaştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin aktif rol alabilecekleri ve günlük hayat problemleriyle ilişki kurulabilecekleri bilgisayar yazılımlarından ve sanal manipülatiflerden yararlanılmıştır.

3.Aşama (Geliştirme): Teknolojinin gelişimiyle, öğretim yazılımlarının ve sanal manipulatiflerin kullanımı yaygınlaşmış, araştırmanın bu aşamasında matematik öğretiminde de olumlu etkiye sahip olan sanal manipulatifler (Perry ve Dockett, 2008) geliştirilerek ve düzenlenerek kullanılmıştır. Ayrıca eğitici oyunların da dahil edildiği web tabanlı öğretim ortamı oluşturmaya çalışılmış, bir önceki aşamada tasarlananlar öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme ortamına göre geliştirilip düzenlenmiştir.

4.Aşama: (Uygulama): Önceki aşamalarda tasarlanan ve geliştirilen materyaller sınıf ortamına taşınmış olup bu kısımda süre kullanımı, ortam düzenlenmesi ve kullanılacak materyallerin temin edilmesiyle tasarımın uygulanması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, öğrencilerin beklentilerini karşılayan ve merak duygusunu tetikleyen ve onları aktif hale getirip araştırmaya odaklandıran aktiviteler içeren 5E Modeli (Ergin, Ünsal ve Tan, 2006) kullanılmıştır. Çalışma kapsamına alınmak üzere rasgele olarak belirlenen öğrencilere verilen öğretim esnasında, araştırma kapsamında yer alan videoları öğrencilerin izlemesi sağlanmıştır. Sonrasında, bu araştırma kapsamında yer alan uygulamada öğrencilere farklı manipulatifler uygulanmıştır. Öğretim sonrasında ise, uygulamaların tümüne katılan 40 öğrenciye uygulanan Başarı Testi2'den aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır.

Yapılandırmacı 5E Modeli'ne uygun olarak Kesirler konusu için hazırlanan öğretim planı ilgili detaylı bilgilere (giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamaları için ayrı ayrı) de aşağıda yer verilmiştir:

1. Giriş Aşaması: Bu aşama, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini açığa çıkarıp öğrenilecek olan konuya dikkatlerini çekmenin amaçlandığı aşamadır. Yapılacak olan etkinlikler, öğrencilerin geçmiş bilgileri ile yeni öğrenecekleri bilgiler arasında ilişki kurabilmelidir. Bu aşamada, konunun anlatımı yapılmamış ve bunun yerine öğrencilere sorular yönelterek, ilginç resimler göstererek, öğrencilerin konuyu merak etmesini ve odaklanmasını sağlamak ön plandadır. (Tuna, 2011). National Council of Teachers of Mathematics (2000) de Matematik öğretiminde, öğrenenin zihinsel sürecinin yapılandırılmasında aktif rol alan somut ve sanal manipulatiflerin kullanımı önemlidir. Aşağıda yer alan şekilde, somut yaşantı sağlayarak öğrencinin etkin katılımıyla kalıcı öğrenme gerçekleşmesine yönelik olarak hazırlanmış olan bir web tabanlı sanal manipulatife yer verilmiştir.



Şekil 2. Web Tabanlı Sanal Manipulatif

Bu sanal manipülatifte, öğrencinin sol üstte istenen sayı kadar kesri birleştirerek 1 tam kesri oluşturabilmesi, birim kesirleri sıralayabilmesi ve 1 tamın kaç tane birim kesir oluşturacağını hesaplayabilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca ilerleyen aşamalarda 2 tam, 3 tamı da bu şekilde kesirlerin toplamı şeklinde gösterebilmek hedeflenmiş, öğrencinin öğrendiklerini bir üst seviyeye aktarabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.










Öğrenenin zihinsel süreçlerine şekil ve yön veren, zihinsel süreçlerini geliştiren, kavramları öğrenmesine olanak sağlayan ve bu kavramları tekrar kullanılabilirliği, web tabanlı araçlardan kabul edilen sanal manipülatifler (Kay ve Knaack, 2007), öğrenenin tekrarlar yaparak kalıcı öğrenmesi ve kesirler arasında ilişkiler kurabilmesi hedeflenmiştir. 1 tam kesri istenen sayıda eş parçalara ayırdıktan sonra bu parçalardan her birini sağ alttaki butonda öğrencinin seçtiği sayıya bölerek hangi kesrin oluşacağını öğrenciye sezdirmek, aynı zamanda bölünen her parçanın bölünmeden önceki kesre göre sıralayabilmesini de sağlayacağı düşünülmektedir.


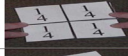

2. Keşfetme Aşaması: Bu aşamada, öğrencilere sorular sorarak ve yapılan yönlendirmelerle fikir üretebilmeleri ve yorum yapabilmeleri sağlanır. Öğrencinin en aktif biçimde katıldığı bu aşamada, üst düzey bilişsel becerilere de yer verilebilir (Şentürk, 2010).

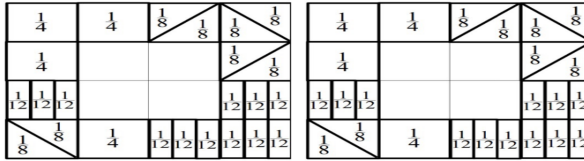
Giriş aşamasında kullanılan sanal manipülatiflerden farklı bir etkinliğin öğrencilerle uygulamasına yer verilmiştir. Bu kapsamda, birim kesirlerde paydanın arttıkça kesrin küçüldüğü, kesirlerin topla-

mını farkını bulurken izlenecek adımlar öğrencilere fark ettirilmesi ve öğrencilerin araştırarak öğrenmesi amaçlanmaktadır.

Bu aşamada, beşinci sınıf öğrencileri ile kesirlerde toplama ve çıkarma işlemi etkinliklerinin (Kesirlerle Kağıt Katlama ve Eşini Bul etkinlikleri) yapılması planlanmıştır. Bu etkinliklerden *kağıt katlama* etkinliğine ilişkin bilgilere aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

Etkinlik Adı	Kağıt Katlama
Önerilen Süre	40+ dk
Öğrenci Kazanımları	1. Kağıt katlama ile oluşturduğu modellerle kesirlerle ilişkilendirir. 2. Modellenen alanlar ile denk kesirler arasında ilişki kurar. 3. Oluşturulan modellere yardımıyla kesirlerde toplama işlemi kavrar.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Gösterip-yapıtma
Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç-Gereçler ve Kaynakça	Kağıt, yapıştırıcı
Öğretme-Öğrenme Süreci	
Kesirlerde eşitlik ve denlik konusuna genel olarak gündemlerini sağlayacak bu etkinlikte etkili kağıtlar kullanılabilir.	
Etkinlik öncesi nota verişim ile ilgili bilgi verir.	
	Verilen karemin dört tarafını kesin. On altı küçük kareye katlayarak belirleyin. On iki küçük kare dördüncü katlıkte ikerdeki dört kareyi kesin.
	Şekilde gösterilen sağdaki iki kareye yapıştırıcı süzün.
	...ve aynı şekilde sol tarafa süzün.
	Öst tarafta doğru kareleri yapıştırın.
	Öst tarafta yapıştırılmamış iki karemin bulunmaktır. Bunları üst tarafta doğru katlayınız.
	Öst tarafta şekildedeki iki kareye yapıştırıcı süzün.
	...ve alt taraftaki süzün.
	Kağıdı sağdan sola yarısına katlayın. Yapıştırıcı süzülmesi yerleri yapıştırın.
	Yapıştırılmamış kareler içeren iki karemin kalır. Sağ tarafta doğru üst kısmını katlayın.

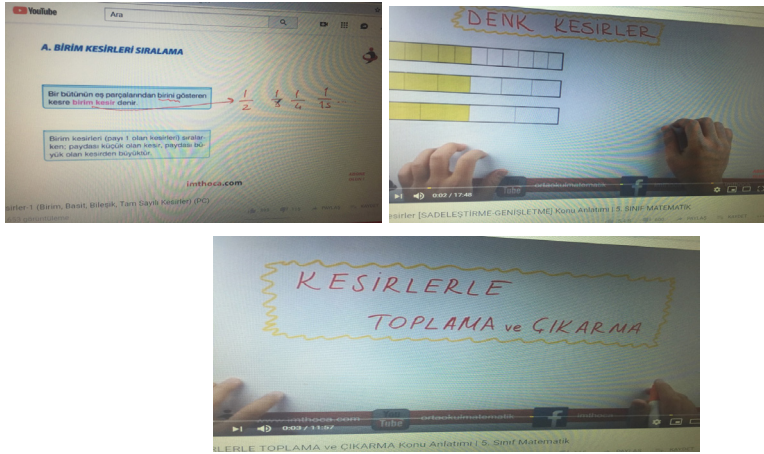
	Yanlış tarafları öste çevirin. Dört yüzü bulup kaldırın.
	Kesirler kağıtlarla artık birbirine eşit olan kesirleri gösterebilirsiniz.
	Yaşar hangi kesirlerin birbirinin kaç katı olduğunu gösterebilirsiniz. İstediğiniz şekilde karta değişik sonuçları gör...
* Aynı etkinlik ondalık kesirler veya ondalık notaları içinde gerçekleştirilebilir.	
* Öğrencilerden denk kesirlerde hangi kesirlerin birbirinin kaç katı olduğunu tabloyla göstermesini isteyin.	



Şekil 3. Kağıt Katlama Etkinliği

3. Açıklama Aşaması: Bu aşamada amaçlanan, öğrencinin eksiklerini tamamlamak, yanlış öğrendiklerini düzeltmesini sağlamaktır. Öğrenciler, kendi fikirlerini beyan ederken, öğretmen de daha fazla açıklama, tanım sunar (Coşkun, 2011).

Açıklama aşamasında, daha önce video kaydına alınan konu anlatımlarının öğrencilerin istediği zaman aralığında ve istediği yerde ulaşabilmesine imkan sağlayan (Talbert, 2012) Ters-Yüz Sınıf Sistemi'ni kullanmak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerine uygun olarak okul dışında istedikleri bilgiye istedikleri zaman ulaşabilmelerini sağlarken, sınıf ortamında da hem bireysel hem grup halinde problem çözmelerine imkan veren bu sınıf sistemi, güncel olarak kullanılan yöntemlerdendir. Bu araştırmada da, sınıf ortamında kesirler konusunda öğrencilerin öğrendiklerini paylaşmasına ve birbirine aktarmasına, zenginleşmesine, tartışma ve bilgi alışverişi oluşturmaya fırsat sağlayan Ters-Yüz Sınıf Sistemi'nin (Seaman & Gaines, 2013) kullanılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, kesirler konusunda daha önceden hazırlanan öğretmen videolarını öğrencilere izletilmiş ve öğrencilerin bilgiye ulaşması sağlanmıştır. Aşağıda bu videolardan örneklere yer verilmiştir.



Şekil 4. Birim Kesirleri Sıralama, Denk Kesirler ve Toplama-Çıkarma Videoları (www.youtube.com/watch?v=PUk8oUxs_YA) (www.youtube.com/watch?v=HY-n7pIlg76w) (www.youtube.com/watch?v=bTk9F_iWoSE)

4. Derinleştirme Aşaması: Öğrencilerin eski bilgileriyle ilişki kurması, bilgileriyle anlamlı bir bütün oluşturması, yeni öğrendiklerini kolayca kullanabilmesi gerekir (Hiçcan, 2008).

Derinleştirme aşamasında, öğrenciler öğrendiği yeni bilgileri farklı durumlara uyarlayabilmektedir. Keşfetme aşamasındaki gibi bu aşamada da sanal manipülatifler sunularak öğrencilerin aktif katılımlarıyla problem çözme sürecine dahil edilirler.

Bu aşamada, öğrencilerin öğrendikleri yeni durumları kullanarak problem çözebilmeleri hedeflenmiştir. Öğrenciler, sol altta bulunan butonlardan uygun olanı seçip öğrendiklerini uygulamaya geçirmesi aynı zamanda ya-

rışmalarla pekiştirmesi de sağlanmaktadır. Aşağıdaki şekilde bu manipulatiflere yer verilmektedir.



Şekil 5. Manipulatif örneği

Öğrenilen bilgilerinin kalıcılığını sağlamada çoklu ortamların etkisinin mevcut öğretime göre daha etkili olduğu belirtildiği için (Raupers, 2000) şekillerde görülen sanal manipulatiflerle de öğrencilerin kesirlerde toplama-çıkarma işlemlerini pekiştirmeleri ve daha kalıcı öğrenmeleri sağlanacaktır.

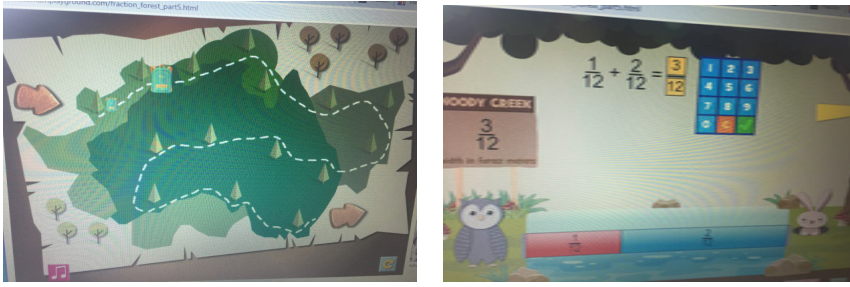
5.Değerlendirme: Bu aşamada, yeni kavramların ve becerilerin öğrenilip öğrenilmediğini anlayabilmek için öğrencilerle eşini bul, denk kesirleri bir araya toplama, kesirlerde toplama ve çıkarma işlemi etkinlikleri yapılması planlanmıştır. Ayrıca, uygulamaya katılan öğrencilere açık uçlu sorular sorarak, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesi sağlanmaya çalışılacaktır. Aşağıdaki şekillerde bu etkinliklere ilişkin görüntü ve şekillere yer verilmiştir.



Şekil 6. Eşini Bul ve Denk Kesirleri Bir Araya Toplama Etk.



Şekil 7. Kesirlerde Toplama-Çıkarma Etkinliği



Şekil 8. Kesirlerde Toplama-Çıkarma Etkinliği

5.Aşama (Tasarımın Değerlendirilmesi): Araştırmanın bu aşamasında, daha önceki aşamalarda yapılan öğrenci mülakatları ve son testten elde edilen veriler ışığında ADDIE Öğretim Tasarımı'na uygun olarak yapılan planlamaların yararlılık ve kullanılabilirliği belirlenmeye çalışılacaktır.

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda, ilk olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu aşamada, «Tasarım uygulamasına katılan öğrencilerin ADDIE tasarım modeline göre geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımı'na ilişkin görüşleri nelerdir?» biçimindeki araştırma problemine cevap aranmıştır. Bu kapsamda, beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerde öğrencilere “Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi ile yapılan Kesir öğretimi ilgili ne düşünüyorsunuz?” biçimindeki soru

yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri olumlu cevaplara ve bunlara ilişkin detaylı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin bilgisayar destekli matematik öğretimi hakkındaki görüşlerine yönelik yapılan mülakatlara göre, öğrencilerin büyük çoğunluğu bilgisayar destekli öğretim hakkında olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlere göre, matematik dersi bilgisayar destekli öğretimle işlendiğinde ders daha eğlenceli olmakta, daha hızlı ve kolay öğrenilmekte, daha etkili ve kalıcı olmakta, ders kitaplarından daha güzel sorularla karşılaşma şansı olmaktadır. Ayrıca, bu uygulamanın öğrencilerin çalışma isteğini artırdığı, matematik oyunları ile de desteklenirse öğrencilerin dikkatini çekmesine daha çok yardımcı olduğu görüşlerine de ulaşılmıştır. Ayrıca, bazı öğrenciler yazmayı sevmediği için bilgisayar destekli öğretimi daha zevkli görmektedir. Bu olumlu görüşlerden örneklere aşağıda yer verilmiştir:

‘İnternette konu anlatımı izleyip, o konuyla ilgili oyunlar oynayarak ve testler çözerek ders işleyince bence daha kalıcı olur.’

‘Bilgisayardan Eba, Morpa kampüs, artı başarı gibi sitelerden ders işleyince hem eğlenceli hem kalıcı oluyor.’

‘Dersi bilgisayar destekli işleyince daha iyi anlıyorum. Hem ders sıkıcı geçmiyor, hem de yazmayı sevmediğim için yorulmuyorum’

‘Bilgisayarla öğretimde daha hızlı soru çözüyoruz ve ders kitaplarına göre daha güzel sorular görüyoruz. Hem de bilgisayar kullanmayı da öğreniyoruz. Ders eğlenceli oluyor.’

‘Bence bilgisayarla öğretim daha iyi. Çünkü deftere yazı yazmak çok sıkıcı.’

Bilgisayar destekli matematik öğretimi hakkındaki görüşleri olumsuz olan öğrenci sayısı ise oldukça çok azdır. Bazı öğrencilere göre, bilgisayar destekli öğretim internetin yavaş olduğu zamanlarda vakit kaybına neden olmaktadır. Öğretmenin kendi sesinden dersi dinlemenin daha etkili olduğu, bilgisayardan uzun süreli ders işleyince göz sağlığının bozulacağını düşünen öğrenciler de bulunmaktadır. Ayrıca, dersi en iyi öğretmenin sesinden öğrenen, yazarak öğrenmeyi daha etkili bulan öğrenciler olduğu da görülmüştür. Bu olumsuz görüşlerden örneklere de aşağıda yer verilmiştir:

‘Bence derste öğretmenin sesinden ders dinlemeyince, deftere yazı yazarak soru çözmeyince ders sıkıcı olur ve konuyu çabucak unuturuz. Ders kitap defterle işlenmeli.’

‘Bence bilgisayarla ders işlerken internet düzgün çalışmıyor. O zaman vakit kaybı oluyor.’

‘Bence bilgisayarlarla öğretim hiç iyi fikir değil. Zaten evde de hep tablet, telefon, bilgisayarla uğraşyoruz. Elektronik aletlerle değil, öğretmenin sesinden ders dinlemek, birlikte eğlenerek ders işlemek daha zevkli.’

‘Hep bilgisayardan ders işlersek göz sağlığımız bozulabilir. O yüzden istemiyorum.’

İkinci olarak da, öğrencilere bilgisayar, cep telefonu, tablet, ... gibi teknolojik aletlerle geçirdikleri zaman sorulmuş ve verdikleri cevaplardan öğrencilerin tamamına yakınının günde en az bir buçuk-iki saat vakit geçirdiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin çok az bir kısmı teknolojik aletlerle en az dört beş saat geçirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca, öğrenciler bu teknolojik aletleri en çok oyun oynamak için kullanıyor olsa da Eba, Morpa Kampüs gibi internet sitelerinden ders videoları izledikleri de yapılan görüşmelerden ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca, bu araştırma kapsamında “İlköğretim beşinci sınıf matematik dersinde Kesirler konusunun ADDIE ders tasarım modeline göre geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim tasarımı ile öğretimin öğrenci başarısına etkisi var mıdır?” biçimindeki ikinci araştırma problemine cevap aranmıştır.

Bu aşamada, videolar izlenmeden ve manipülatifler uygulanmadan önce araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Başarı Testi1 (Ön test) öğrencilere uygulanmıştır. Öğretim esnasında, araştırma kapsamında yer alan videoları öğrencilerin izlemesi sağlanmıştır. Sonrasında, bu araştırma sürecinde yer alan uygulamada öğrencilere farklı manipülatifler uygulanmıştır. Uygulama sonrasında da, öğrencilere uygulanan Başarı Testi2’den aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre, tasarımı uygulama öncesinde gerçekleştirilen başarı testinden elde edilen (45 öğrenci için) başarı ortalaması 52.37 iken uygulama sonrasında yapılan başarı testinden elde edilen (40 öğrenci için) başarı ortalaması 72.32 olarak belirlenmiştir. Bu durumda da, öğrencilerin bu kesirler konusunda başarılarının önemli derecede arttığı anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde, ADDIE tasarım modeline uygun biçimde tasarlanan öğrenme ortamında, öğrencilerin çoğunun ders işledikleri ortamın oyun gibi eğlenceli olduğunu ifade ettikleri ve yapılan etkinlikleri beğendikleri anlaşılmıştır. Yine yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin çoklu ortamda öğrenmekten hoşlandıkları ve özellikle de bilgisayar destekli öğretim ile öğretmen eşliğinde arkadaşlarıyla birlikte

öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler farklı matematik konularını da bu şekilde öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç Albalawi (2018), Arkün ve Akkoyunlu (2008), Ardıç (2016), Berigel (2017) ve Çoruk ve Çakır (2017) tarafından yapılan araştırmaların sonucunda elde edilen bu tür çoklu ortamda öğretimin öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını arttırdığı sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, yapılan bu araştırmanın bir sonucu da, bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin konuyu daha hızlı ve kolay öğrenmelerini sağladığını göstermiştir. Ulaşılan bu sonuç da Albalawi (2018), Arkün ve arkadaşları (2009), Çoruk ve Çakır (2017), Ramsay (2014) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarında ulaşılan bilgisayar destekli öğretimin etkililiği arttırdığı sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca, ulaşılan bu sonuç Boyraz (2012) tarafından ters-yüz öğretimi gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan öğrencilerin çoğunun konu anlatım videolarını izlemenin fazla zaman almadığı sonucunu da destekler niteliktedir. Aynı zamanda, yapılan öğretim süreci hakkında olumsuz görüş belirten öğrencilerde olmuştur. Bu öğrenciler bu görüşlerini ise, genelde teknik sorunlar, bilgisayar programlarının karışıklığı, öğretmenin doğrudan konu anlatımını tercih etme gibi ifadelerle açıklamışlardır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilere göre ise, öğrencilerle yapılan ADDIE tasarım modeli ile tasarlanmış olan bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının başarıyı arttırdığına işaret etmektedir. Bu durum da Arkün ve Akkoyunlu (2008), Ardıç (2016), Berigel, 2017; Çakıroğlu ve Taşkın (2016), Ramsay (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Literatürde Ters-Yüz Sınıfları eğitiminin de başarıyı arttırmada destek olduğu yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uygulanan manipülatiflere karşı öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu tutum sergilediği ve bu manipülatiflerin de akademik başarıya olumlu etkisi olduğu da bu çalışmada görülmüştür. Bu nedenle, eğitim videolarının sayısı artırılıp içeriği daha da geliştirilebilir. Manipülatifler zenginleştirilip öğrencileri motive etmesi ve eğlendirici olması bakımından ders ortamında daha çok uygulanabilir. Bu araştırma yalnızca manipülatiflerin ve Ters-Düz sınıfın matematik dersinde kesirler konusunun öğretiminde etkililik durumunun incelendiği bir çalışmadır. Daha çok sayıda öğrenci ile farklı matematik konuları için farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoç, H. (2012). Bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme araçlarının matematik öğretimine entegrasyonuna yönelik hizmet öncesi eğitim uygulamaları ve matematik öğretmen adaylarının gelişimi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 3(2), 99-114.
- Albalawi, A.S. (2018). The effect of using flipped classroom in teaching calculus on students' achievement at University of Tabuk. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 198-207.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi* (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Ardıç, M.A. (2016). *Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin bilgisayar cebiri sistemleriyle matematik öğretimini gerçekleştirme düzeyleri ve sınıf içi uygulamaların öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (2003). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim* (3. baskı). İstanbul: Epsilon.
- Arkün, S. & Akkoyunlu, B. (2008). A Study on the development process of a multimedia learning environment according to the ADDIE model and students' opinions of the multimedia learning environment. *Interactive educational multimedia: IEM*, 17, 1-19.
- Arkün, S., Baş, T., Avcı-Yücel, Ü., Çevik, V. ve Gürcan, T. (2009). ADDIE tasarım modeline göre web tabanlı bir öğrenme ortamı geliştirilmesi. *Eğitimin Değişen Yüzü: Yeni Paradigmalar 25. Yıl Konferansı*, Ankara.
- Berigel, D.S. (2017). *Teknoloji destekli matematik öğrenme ortamlarının işitme engelli öğrencilerin matematik becerilerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bilgiç, H.G., Duman, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, Malatya.
- Boyras, S. (2014). İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksekisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178
- Carr-Chellman, A. (2010). *Instructional design for teachers: Improving classroom practice*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.

- Çakıroğlu, Ü. & Taşkın, N. (2016). Teaching numbers to preschool students with interactive multimedia: An experimental study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(1), 1-22.
- Çoruk, H. ve Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 1-27.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Durak, G. (2009). *Algoritma konusunda geliştirilen "programlama mantığı öğretici-p.m.ö." yazılımının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek-lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Edelson, D.C. (2001). Design research: What we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 105-121.
- Elin, L. (2001). *Designing and developing multimedia: A practical guide for the producer, director and writer*. Boston: Allyn & Bacon.
- Engin, A.O., Tösten, R. ve Kaya, M.D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 69-80.
- Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E Modeli'nin öğrencilerin akademik başarısına ve tutum düzeylerine etkisi: yatay atış hareketi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-15.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 12-17.
- Haughland, S.W. (2000). Computers and young children. ERIC Clearinghouse On Elementary and Early Childhood Education Champaign,IL, ED438626.
- Herold, M.J., Lynch, T.D., Ramnath, R., & Ramanathan, J. (2012, October). Student and instructor experiences in the inverted classroom. In *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, October 3-6, 2012, Washington, DC (pp. 1-6).
- Hiçcan, B. (2008). *5E öğrenme döngüsü modeline dayalı öğretim etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi I. dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek-lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Kay, R. & Knaack, L. (2007). Evaluating the use of learning objects for secondary school science. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 26(4), 261-289.
- Kurt, G. (2016). *Technological pedagogical content knowledge (TPACK) development of preservice middle school mathematics teachers in statistics teach-*

- hing: a microteaching lesson study* (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Mcgriff, S.J. (2000). *Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model*. Retrieved on June 18, 2019 from <https://www.lib.purdue.edu/sites/default/files/directory/butler38/ADDIE.pdf>.
- Mısırlı, Z.A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 311-337.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance improvement* 42(5), 34–37.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM
- Okur A. ve Onuk A. (2013), Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 66, 877-892.
- Perry, B. & Dockett, S. (2008). Young children's access to powerful mathematical ideas. In L.D. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education*, (pp. 75-108). New York, NY: Routledge.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Ramsay, M.L. (2014). *Effectiveness of technology-integrated instruction on high school students' mathematic achievement scores* (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Raupers, P.M. (2000). Effects of accommodating learning-style preferences on long-term retention of technology training content. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13(2), 23-26.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Seaman, G. & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- Shank, P. & Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: A guide for beginners and the truly skeptical*. San Francisco: Pfeiffer.
- Stone, B.B. (2012). Flip Your classroom to increase active learning and student engagement. *28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning*, 8-10 August 2012, Wisconsin.
- Şentürk, C. (2010). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırıcılık. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(17), 58-62.

- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-19.
- Tekeş, F. (2008). *2005 ikinci kademe matematik programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuna, A. (2011). *Trigonometri öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrencilerin matematiksel düşünme ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel.
- Veliu, I. & Selimi, V. (2010). *Design & development of modular learning management systems-methods & techniques: Learning from a success story* (Unpublished Master Thesis). Lund University, Sweden.
- Wang, F. & Hannafin, M.J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development*, 53.
- Welty, G. (2008). Formative evaluation in the addie model. *Journal of GXP Compliance*, 12(4), 66-73.
- Yalın, H.İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlilikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler. (25.02.2019 tarihinde bilgikasifi.com/makale/Yildirim.pdf adresinden ulaşılmıştır.).
- Yıldız, B. (2013). *Etkili matematik öğretimi için BİT entegrasyonu model önerisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, H. (2017). *Matematik öğretmenlerinin geometri alanına ilişkin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişiminin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

ÖĞRETMENLERİN İŞ
MOTİVASYONLARI ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA

BÖLÜM

6

Doç.Dr. Gizem SAYGILI¹

¹ Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman/Türkiye
gizemsaygili@kmu.edu.tr

GİRİŞ

İş yaşamında çalışanların performanslarına etki eden faktörlerin neler olduğu her zaman merak edilmiş ve anlaşılmaya çalışılmıştır (Çivilidağ & Şekercioğlu, 2017:144). Çalışanların performansına etki eden faktörlerin başında motivasyon gelir. Motivasyonun temelinde ise güdü yatar. Güdü bireyi, bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, eyleme geçiren; bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güçtür (Polat, 2010:29). Bir davranışı başlatan, sürdüren ve yönlendiren psikolojik, sosyolojik, fizyolojik enerjidir (Demirel, 2005; Yazıcı, 2008). Güdülenme ise istekleri, arzuları, gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır. Bir hedefe ulaşmada, enerji veren, onu güçlendiren ve yönelten bir güçtür (Yüksel, 2004). Güdülenme, ihtiyaç ile başlayıp bu ihtiyacın karşılanmasıyla sona eren bir süreçtir. Güdülenmenin dışsal ve içsel olmak üzere iki boyutu vardır. Dışsal güdülenme dışarıdan etki eden ödül, zekâ, baskı, takdir edilmek, sevilme, kabul görmek gibi bir takım etkiler sonucu ortaya çıkar. İçsel güdülenme ise ilgi, merak, bilme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu, ihtiyaç gibi bireyin içinden gelen etkilerle ortaya çıkar (Açıkgöz, 2006; Ergün, 2003; Öncü,2003; Selçuk, 2001)

Motivasyon kavramının karşılığı güdü veya harekete geçirici olarak belirlenmiştir (Eren, 2004:490). Bireyi, belirli bir amaç için harekete geçiren içsel bir güç olarak tanımlanmıştır (Keser, 2006:1; Simpson, 2001:5). Bu güç bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle yakından ilişkilidir (Keenan, 1996:5). Motivasyonu etkileyen etkenler arasında zekâ ve yetenekler, biyolojik özellikler, kişilik ve çevre şartları da vardır (Arik, 1996; Ünsal, 2012). Sonuçta motivasyon, bireyleri, belirli bir amaca yönelik sürekli bir şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Koçel, 2005:633). Birey, iç veya dış dürtünün etkisiyle harekete geçer (Bacanlı, 2003; Deci & Ryan, 2008; Morgan, 2005). Dolayısıyla, harekete geçme isteği olmayan bir kişi motive olmamış olarak nitelendirilirken bunun aksine enerjisi yüksek ve harekete geçme isteği olan bir insan motive edilmiş sayılır (Ryan & Deci, 2000:55).

Motivasyonun en belirgin özelliği bireyi belli amaçlara yönlendirmesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesidir (Ünal & Bursalı, 2013: 8). Motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayrılır (Yavuz, Özyıldırım & Doğan, 2012:1635). İç motivasyon, eylemin kendisi ilginç ve eğlenceli olduğu için bir eylemi kendi isteğiyle yapma olarak tanımlanır. Dış motivasyon ise araçsal gerekçeler için bir eylemin düzenlenmesine işaret eder. İç motivasyon, özellikle bir görev yapma isteğinden kaynaklanır. Dış motivasyon ise yapılan görev sonrasında elde edilen sonuca odaklanır. Örneğin ödül, onay alma, eleştiri ve cezalardan kaçınma, öz saygının artırılması ya da kişisel olarak değerli bir amaca

ulaşma olarak tanımlanabilir (Gagne vd. 2014:3). İşyerinde iç motivasyon, takdir, başarı ve yaratıcılık gibi işin kendisinden elde edilen ödülleri gerektirirken; dış motivasyon, parasal ödüller, kazançlar, işyeri özellikleri, meslektaşlarla ve amirlerle ilişkileri ifade eder (Ertaş, 2015: 406). İç motivasyonu yüksek çalışanlar, eğlenceli ve ilginç buldukları için işlerinde çalışırken dış motivasyonu yüksek olanlar, işin kendisinden çok işin neden olduğu sonuçlar için çalışırlar (Dysvik & Kuvaas, 2013:412-413). Bu bağlamda yöneticiler, ödüllendirmeyi başarı ile kullanabiliyor ve adil bir biçimde dağıtabiliyorsa, çalışanlarını motive etmek için önemli bir kaynağa sahip olurlar (Başaran, 2000:65-66).

İşyerlerinde insanları etkileyen olumlu enerjinin kaynağı motivasyondur (Hauser 2014:241). Motivasyon, çalışanların davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çalışanların belirli bir amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlar. Ayrıca işlerini yaparken hem fiziksel hem de akılla ilgili kaynaklarını en uygun biçimde kullanmalarında belirleyici bir unsur olur (Padmaja vd. 2013:50). Çalışanların istekli olması, işini benimsemesi ve çaba göstermesi iş motivasyon düzeyleriyle doğru orantılıdır. Bu nedenle iş motivasyonu çalışanları çalışmaya isteklendirme ve verimli çalıştıkları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma süreci olarak görülebilir (Polat, 2010:30). Bu yönüyle çalışanların iş motivasyonu yöneticilerin çalışanları etkileyerek kendi istedikleri yönde davranışa sevk edebilme yeteneğine bağlıdır. Başkalarını kendi amaçları, dolaşısıyla örgütsel amaçlar yönünde davranmaya sevk edebilme yeteneği ise, yöneticinin yalnızca biçimsel yetki kullanan klasik bir yönetici olmasının ötesinde, önderlik vasıflarına sahip ve modern yöneticilerin sahip oldukları birtakım yeteneklerle donanmış olmasını gerektirir (Şimsek, 2002:15). Ancak yöneticiler, çalışanların iş motivasyonunu artırmayı basit bir isteklendirme olarak ele alırlarsa büyük bir yanılgıya düşerler. Bu nedenle çalışanlarının belirlenen amaçlara yönelik sarf ettiği tüm çabaları içine alan bir süreci değerlendirmeleri gerekir. Bu değerlendirmeyi yaparken de liyakati esas alan bir anlayışın benimsenmesi oldukça önemlidir. Çünkü çalışanların yöneticilerine duyduğu güven, onların herkese eşit uzaklıkta olduklarına duydukları inançla doğru orantılıdır. Çalışanların, herkes için eşit ve adil olduğunu düşündüğü koşullar oluşturmak motivasyon düzeyini artırmada daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Bu araştırmada, eğitim çalışanları olarak öğretmenlerin iş motivasyonu ele alınmıştır. Bu çerçevede, öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörler açıklanmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005; Karasar, 2007). Araştırma, nicel araştırma yaklaşımına göre desenlenmiştir (Balcı, 2011; Creswell, 2012).

ARAŞTIRMA EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Bilindiği gibi genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77–79). Bu araştırmanın evrenini Isparta il merkezinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Isparta ilinde bulunan okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 310 kadın ve 299 erkek olmak üzere toplam 609 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişken	Alt değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	310	50.9
	Erkek	299	49.1
Medeni durum	Evli	538	88.3
	Bekar	71	11.7
Çocuk sayısı	Çocuk yok	97	15.9
	1 çocuk	155	25.5
	2 çocuk	277	45.5
	3 çocuk	63	10.3
	4 çocuk	17	2.8
Yaş grubu	18-25	14	2.3
	25-30	102	16.7
	31-40	250	41.1
	41-50	173	28.4
	50+	70	11.5
Yaşadığı yer	Şehir merkezi	430	70.6
	İlçe merkezi	122	20.0
	Kasaba-köy	57	9.4

Araştırmaya katılanların öğretmenlerin %50.9'u kadın, %49.1'i erkek, %88.3'ü evli, %15.9'u çocuk sahibi değilken, %25.5'inin 1 çocuk sahibi, %45.5'i 2 çocuk sahibi, %10.3'ü 3 çocuk sahibi, %2.8'i ise 4 çocuk sahibidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2.3'ü 18-25 yaş grubunda, %16.7'si 25.30 yaş grubunda, %41.1'i 31-40 yaş grubunda, %28.4'ü 41-50 yaş grubunda, %11.5'i 50+ yaş grubundadır ve %70.6'sı şehir merkezinde yaşarken, %20'si ilçe merkezinde yaşamakta ve %9.4'ü kasaba-köyde yaşamaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Eğitim ve Mesleki Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzde-lik Dağılımlar

Değişken	Alt değişken	f	%
Görev yapılan okul türü	Okul öncesi	12	2.0
	<i>İlkokul</i>	224	36.8
	Ortaokul	196	32.2
	Lise	177	29.1
Görev	Müdür	21	3.4
	Müdür yardımcısı	36	5.9
	<i>Öğretmen</i>	552	90.6
Eğitim durumu	<i>Ön lisans</i>	51	8.4
	Lisans	512	84.1
	Yüksek lisans	46	7.6
Mezun olunan fakülte	Fen –edebiyat	79	13.0
	Mühendislik -mimarlık	495	81.3
	Diğer	35	5.7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	69	11.3
	6-10 yıl	124	20.4
	11-15 yıl	99	16.3
	16-20 yıl	90	14.8
	21-25 yıl	99	16.3
	26-30 yıl	87	14.3
	30+ yıl	41	6.7
Branş	Sınıf öğretmeni	188	30.9
	Ortaokul branş	199	32.7
	Lise branş	165	27.1
	Meslek dersleri	12	2.0
	Rehberlik ve psikolojik danışma	13	2.1
	<i>Özel eğitim</i>	5	0.8
	Okul öncesi	27	4.4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2'si okul öncesi eğitim kurumlarında görev yaparken, %36.8'i ilkokullarda, %32.2'si ortaokullarda, %29.1'i liselerde görev yapmakta, %3.4'ü idari görev olarak okul müdürlüğü yaparken, %5.9'u müdür yardımcılığı yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.4'ü ön lisans mezunu, %84.1'i lisans mezunu, %7.6'sı yüksek lisans mezunudur ve %13'ü Fen – edebiyat fakültesinden mezun olurken, %81.3'ü eğitim fakültesinden mezun, %5.7'si diğer fakültelerden mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11.3'ü 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahipken, %20.4'ü 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip, %16.3'ü 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip, %14.8'i 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip, %16.3'ü 21-25 yıllık mesleki kıdeme sahip, %14.3'ü 26-30 yıllık mesleki kıdeme sahip, %6.7'si 30+ yıllık mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30.9'u sınıf öğretmeni, %32.7'si ortaokul branş öğretmeni, %27.1'i lise branş öğretmeni, %2'si meslek dersleri öğretmeni, %2.1'i rehberlik ve psikolojik danışma öğretmeni, %0.8'i özel eğitim öğretmeni, %4.4'ü okul öncesi öğretmenidir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerini, eğitim ve mesleki bilgilerini içeren sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise iş motivasyonu ile ilgili olan 36 ifadeye öğretmenlerin hangi düzeyde katıldıklarının belirlemeye yönelik beşli likert tipi ölçek yer almaktadır. Bu ifadeler kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde yanıtlanmaktadır. İfadelere katılma düzeyleri ortalama 1.0-1.79 arası düşük düzey, 1.80-2.59 arası orta düzeyin altı, 2.60-3.39 arası orta düzey, 3.40-4.19 arası orta düzeyin üzeri, 4.20-5.0 arası yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

İSTATİSTİKSEL ANALİZLER

Araştırma kapsamında toplanan veriler, nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin yüzdeler dağılımlarının belirlenmesinde frekans analizi kullanılmıştır. İş motivasyonu ile ilgili olan 36 ifadeye öğretmenlerin hangi düzeyde katıldıklarının belirlenmesinde ise ortalama ve standart sapma değerlerinin elde edilmesi amacıyla tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. İş motivasyonunu ölçen maddelere ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan 609 öğretmenin anket formlarından elde edilen bulguların istatistiksel sonuçlarına ve yorumlarına yer verilmiştir. Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin İş Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Unsurlarla İlgili Maddelere Verdikleri Yanıtlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Madde	X	Ss
Kurumumda kapasitemin tamamını kullanarak çalıştığımı söyleyebilirim	3.73	1.176
Çalıştığım ortamda insan ilişkileri motivasyonumu direkt olarak etkiler	4.19	.910
Elde ettiğim gelirin iş motivasyonuma olumsuz bir katkısı bulunmamaktadır	3.15	1.273
Elde ettiğim gelirin, değişik sistemler kullanılarak performansım kadar artırılabilceğini düşünüyorum	3.50	1.140
Aldığım maaşın yeterli olduğunu düşünüyorum	2.33	1.231
Değerlendirme ve terfide, ödül ve cezaların verilmesinde adil davranıldığını, hak edenlerin aldığını düşünüyorum	2.35	1.212
Öğretmenlerin toplum içerisindeki statüsü hak ettiği yeredir	1.83	1.075
Çalıştığım okullarda çoğunlukla "amaç birliği" sağlanmaktadır. Bu durum motivasyonumu olumlu etkilemektedir	3.36	1.096
Öğretmenlerin haftalık ders saatleri uygun planlanmaktadır. Bu ise motivasyonumu olumlu etkilemektedir.	3.56	1.131
Çalıştığım okullarda genellikle öğretmen ile yönetim arasında etkin bir iletişim sistemi mevcuttur	3.58	1.069
Genel olarak motivasyonum için ihtiyaçlarım, ilişki ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarı ihtiyacıdır	3.65	1.032
Görev yerimdeki eğitim teçhizat malzemelerinin yetersiz ve teknolojik olarak eski olması motivasyonumu olumsuz etkilemektedir	3.14	1.269
Genellikle, asil görevimin dışında verilen ilave görevler, verimli bir şekilde çalışmamı engeller	3.33	1.215
Belirli kuralların uygulandığı disiplin bir ortamda daha verimli ve huzurlu çalışırım	3.78	1.123
Öğretmenlerden beklenen davranışlar ödüllendirilirse, bunların tekrarlanma olasılığı yükselir	4.11	1.017
Öğretmenlerden beklenen davranışlar ödüllendirilirse, bunların tekrarlanma olasılığı yükselir	3.97	1.134
Okul yöneticilerinin yaptığımız çalışmalarını yeterince takdir etmemeleri iş motivasyonumu etkilemez	2.51	1.324
Ödüllendirmeler iş verimini etkiler	3.84	1.250
Ödüllendirmeler objektif olarak uygulanıyor	2.77	1.203

Madde	X	Ss
Motivasyonda bakanlığın vermiş olduğu ödüllendirmeler yeterli bulunmaktadır	2.48	1.285
Çalıştığım okullarda genellikle idari işlerin yoğunluğu verimli olarak asli görevimi yapmamı olumsuz etkilemektedir	2.88	1.200
Çalışmakta olduğum ve önceki okullarda görev yerimle ilgili bilgi ve becerim her zaman yeterli olmuştur	3.70	1.062
İş hayatındaki başarımlarım ve tatmin olma derecem çalıştığım ortam ile ilgili algıladığım eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır	3.65	1.100
Ne kadar çok başarılı olursam o kadar çok görev verilir	3.52	1.174
Kar koca çalışanların 90 km uygulamasından dolayı ayrı ayrı yerlerde çalışmalarını motivasyonlarını etkilemektedir	3.84	1.364
Yöneticilerde uygulanmaya konulan beş yılda bir zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmenlerde de uygulamaya konulsa öğretmenin iş motivasyonunu olumlu yönde etkiler	2.58	1.479
Milli Eğitimin sağladığı sosyal güvenlik haklarımı yeterli buluyor ve motivasyonumu artırdığımı düşünüyorum	2.52	1.323
Çalıştığım yerlerde öğretmenlerin yaratıcılık ve diğer niteliklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır	3.03	1.218
Yönetimin belirlenmesinde liyakat aranmalıdır	3.78	1.260
Okulun bulunduğu mevkinin çalışmalarımız üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır	3.62	1.176
Öğrencinin ailesinin iş verimimize katkısı bulunmaktadır	3.51	1.249
Mesai arkadaşlarımla verimsiz olması iş verimimi etkilemez	2.88	1.336
Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sınavına kariyerim için katılıyorum	3.22	1.304
Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sınavına katılmamdaki sebep tamamen maddi sebeplerdir	2.93	1.345
Eğitim öğretim ikili sistemde yapıldığında öğretmen daha iyi çalışıyordu	3.05	1.330
Zümre arkadaşlarımla iyi anlaşmam iş motivasyonumu etkiler	4.05	1.115

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin “öğretmenlerin toplum içerisindeki statüsü hak ettiği yerededir”, “aldığım maaşın yeterli olduğunu düşünüyorum”, “değerlendirme ve tefide, ödül ve cezaların verilmesinde adil davranıldığını, hak edenlerin aldığını düşünüyorum”, “motivasyonda bakanlığın vermiş olduğu ödüllendirmeler yeterli bulunmaktadır”, “okul yöneticilerinin yaptığımız çalışmalarını yeterince takdir etmemeleri iş motivasyonumu etkilemez”, “milli eğitimin sağladığı sosyal güvenlik haklarımı yeterli buluyor ve motivasyonumu artırdığımı düşünüyorum”, “yöneticilerde uygulanmaya konulan beş yılda bir zorunlu yer değiştirme uygulamasının öğretmenlerde de uygulamaya konulsa öğretmenin iş motivasyonunu olumlu yönde etkiler” ifadelerine orta düzeyin altında katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “ödüllendirmeler objektif olarak uygulanıyor”, “çalıştığım okullarda genellikle idari işlerin yoğunluğu verimli olarak asli görevimi yapmamı olumsuz etkilemektedir”, “mesai arkadaşlarımdan verimsiz olması iş verimimi etkilemez”, “uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sınavına katılmamdaki sebep tamamen maddi sebeplerdir”, “çalıştığım yerlerde öğretmenlerin yaratıcılık ve diğer niteliklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır”, “eğitim öğretim ikili sistemde yapıldığında öğretmen daha iyi çalışıyordu”, “görev yerimdeki eğitim teçhizat malzemelerinin yetersiz ve teknolojik olarak eski olması motivasyonumu olumsuz etkilemektedir”, “elde ettiğim gelirin iş motivasyonuma olumsuz bir katkısı bulunmamaktadır”, “uzman öğretmenlik, başöğretmenlik sınavına kariyerim için katılıyorum”, “genellikle, asil görevimin dışında verilen ilave görevler, verimli bir şekilde çalışmamı engeller”, “çalıştığım okullarda çoğunlukla “amaç birliği” sağlanmaktadır. Bu durum motivasyonumu olumlu etkilemektedir” ifadelerine orta düzeyde katıldığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin “elde ettiğim gelirin, değişik sistemler kullanılarak performansım kadar artırılabilirliğini düşünüyorum”, “öğrencinin ailesinin iş verimimize katkısı bulunmaktadır”, “ne kadar çok başarılı olursam o kadar çok görev verilir”, “öğretmenlerin haftalık ders saatleri uygun planlanmaktadır. Bu ise motivasyonumu olumlu etkilemektedir.”, “çalıştığım okullarda genellikle öğretmen ile yönetim arasında etkin bir iletişim sistemi mevcuttur”, “okulun bulunduğu mevkinin çalışmalarımız üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır”, “genel olarak motivasyonum için ihtiyaçlarım, ilişki ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarı ihtiyacıdır”, “iş hayatındaki başarımlarım ve tatmin olma derecem çalıştığım ortam ile ilgili algıladığım eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır”, “çalışmakta olduğum ve önceki okullarda görev yerimle ilgili bilgi ve becerim her zaman yeterli olmuştur”, “kurumumda kapasitemin tamamını kullanarak çalıştığımı söyleyebilirim”, “belirli kuralların uygulandığı disiplin bir ortamda daha verimli ve huzurlu çalışırım”, “yönetimin belirlenmesinde liyakat aranmalıdır”, “ödüllendirmeler iş verimini etkiler”, “kar koca çalışanların 90 km uygulamasından dolayı ayrı ayrı yerlerde çalışmalarını motivasyonlarını etkilemektedir”, “öğretmenlerden beklenen davranışlar ödüllendirilirse, bunların tekrarlanma olasılığı yükselir”, “zümre arkadaşlarımla iyi anlaşmam iş motivasyonumu etkiler”, “öğretmenlerden beklenen davranışlar ödüllendirilirse, bunların tekrarlanma olasılığı yükselir”, “çalıştığım ortamda insan ilişkileri motivasyonumu direkt olarak etkiler” ifadelerine orta düzeyin üzerinde katıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, değer görmenin, liyakatın esas alınmasının, amaç birliğinin olmasının, sorumluluk verilmesinin, takdir edilmenin, kariyer imkanı sunulmasının, çalışma koşullarının, sahip olunana imkanların, eşit ve adil davranılmasının, ödüllendirilmenin, ücretin, başarılı olmanın, disiplin sağlanmasının, güç elde etmenin ve iletişim ihtiyacının öğretmenlerin iş motivasyonları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde öğretmenlerin motivasyonlarını konu alan araştırmalar incelendiğinde; (Gündem, 2009; Güneş, 2002; Kulpa, 2008; Özbek, 1998; Öztürk, 200; Yıldırım, 2006) öğretmenlerin motivasyonlarının güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin iş motivasyon düzeyi arttıkça, öğretmenlerin daha istekli ve verimli oldukları ileri sürülmektedir. Mesleki doyuma ulaşmada motivasyonun önemi göz ardı edilemez (Güven & Akyüz, 2002: 178). Literatürde öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı unsurları ele alan araştırma sonuçlarına göre; önemsendiklerini hissetmek, sorumluluk ve yetki almak, kariyer edinmek, kabul görmek (Öztay, 2006: 65), takdir edilmek ve beğenilmek (Bentley, 1999:179), iyi ücret, gelişme olanakları (Polat, 2010:32) gibi unsurlar öğretmenlerin motivasyonlarını artırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü.K. (2006). *Aktif Öğrenme*. 8. Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Arık, İ. A. (1996). *Motivasyon ve Heyecana Giriş*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler*, 9.Baskı, Ankara: Pegem Akademi,
- Başaran, İ. E. (2000).*Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal, Matbaası
- Bentley, T. (1999). İnsanları Motive Etme, (Çev: O.Yıldırım), İstanbul: Hayat Yayınları
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research; Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Fourth Edition, Pearson, Lincoln.
- Çepni, S. (2005).** *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset
- Çivilidağ, A. & Şekercioğlu, G. (2017).** Çok Boyutlu İş Motivasyonu Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması, *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well- Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology* 49(1), 14-23. Doi:10.1037/0708-5591.49.1.14
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dysvik A. & Kuvaas B. (2013). Intrinsic and Extrinsic Motivation as Predictors of Work Effort: The Moderating Role of Achievement Goals. *British Journal of Social Psychology* 52(3) s.412-430. Doi:10.1111/j.2044-8309.2011.02090.x.
- Eren, E. (2004), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 8.Baskı, İstanbul: Beta Yayınevi
- Ergün, M. (2003). Sınıfta Motivasyon. (Editör: E.Karip) Sınıf Yönetimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ertaş N. (2015). Turn Over Intentions and Work Motivations of Millennial Employees in Federal Service. *Public Personnel Management* 44(3), 401-423 Doi:10.1177/0091026015588193.
- Gagné M., Forest J., Vansteenkiste M., Braud L. C., Broeck A.V., Aspel A. K., Bellerose J., Benabou C., Chemolli E., Güntert S. T., Halvari H., Indiyastuti D. L., Johnson P. A., Molstad M. H., Naudin M., Ndao A., Olafsen A. H., Roussel P., Wang Z. & Westbye C. (2014). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation Evidence in Seven Languages and Nine Countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 24(2), 1-19. Doi: 10.1080/1359432X.2013.877892.

- Gündem, Z. F. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Motivasyon, Mesleki Benlik Saygısı ve Mesleğe Yönelik Yetkinlik Duygusu Algıları Arasındaki Etkileşim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Güneş, K. (2002). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerileri İle İlgili Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Güven, A. & Akyüz, M. (2002). Okul Yöneticilerinde Kaygı İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 178-188.
- Hauser L. (2014). Work Motivation in Organizational Behavior. *Economics, Management, and Financial Markets* 9(4), 239-246.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keenan, K. (1996). *Yöneticinin Kulavuzu Motivasyon*, (Çeviren: Z. Atayman), İstanbul: Remzi Kitapevi
- Keser, A. (2006). Çalışma Yaşamında Motivasyon, Bursa: Alfa Yayınları
- Koçel, T. (2005). İşletme Yöneticiliği. 10. Baskı. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Kulpçu, O. (2008). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticileri Motive Etmede Kullanılabilecek Motivasyon Araçları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Morgan, T. C. (2005). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Meteksan.
- Öncü, H. (2003). Motivasyon (Güdülenme). (Editör: L. Küçükahmet) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbek, S. (1998). İlköğretim Öğretmenlerinin ve Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Öztay, F. E. (2006). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi ile Oluşturulmuş Kurum Kültürünün Öğretmen Motivasyonuna Etkisi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Öztürk T. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Motivasyonunu Arttıran ve İdame Ettiren Faktörler, Beykent Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,
- Padmaja K. V., Bhar S. & Gangwar S. (2013). Work Experience, Motivation and Satisfaction-Do They Go Together? *The Journal of Institute of Public Enterprise* 36(3), 49-83.
- Polat, S. (2010). *Okul Öncesi Yöneticilerinin Kullandıkları Yönetimsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları İle Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul

- Ryan R. M. & Deci E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* (25) 54-67. Doi:10.1006/ceps.1999.1020.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Simpson, A. W. (2001) *Motivasyon*, (Çeviren: M. Aykan), Ankara: Başak Matbaacılık
- Şimşek, M. Ş. (2002), *Yönetim ve Organizasyon*, 7.Baskı, Konya: Günay Ofset Baskı
- Ünal, F. T. & Bursalı, H. (2013), Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörüne ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, (5), 7-22, Issn: 2146-684x.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-27.
- Yavuz, G., Özyıldırım, F. & Doğan, N. (2012). Mathematics Motivation Scale: A Validity and Reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1633-1638.
- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon (Editör: Y. Özbay & S. Erkan) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, D. Ş. (2006). *Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatminini Etkileyen Faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme İçin Motivasyon (Editör: Ş. Erçetin & Ç. Özdemir) *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Dağıtım.

SINIF VE BRANŞ
ÖĞRETMENLERİNİN
TERCİH ETTİĞİ SINIF
DİSİPLİN MODELLERİ

BÖLÜM

7

Halük ÜNSAL¹

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye. unsalh@gazi.edu.tr

GİRİŞ

Okul, öğretim faaliyetlerinin düzenli yapıldığı, öğretmenlerin bu süreçte önemli rol ve görevlerinin olduğu öğrenci, yönetici ve diğer personelin etkileşiminin gerçekleştiği bir ortam olarak düşünülebilir. Okuldaki yaşam ile sınıftaki yaşam ve deneyim farklıdır. Sınıf, öğrenmenin gerçekleştiği, etkili iletişim ve işbirliğinin yaşandığı, fiziksel ortamın düzenlendiği, istenilen ve istenilmeyen davranış ve tutumların yaşandığı önceden tahmin edilemeyen birçok özelliğin var olduğu özel bir ortam olarak ifade edilebilir. Sınıf ve sınıfta disiplin uygulamaları başlangıçta öğretmenin daha sonra öğrenci ve öğrenme ortamındaki değişkenlerin etkisiyle sağlanabilmektedir. Bu etkileşimde en önemli görevlerden birisi de öğretmene düşmektedir. Çünkü öğretmen sınıf ortamına kendi kişiliğini, becerisini, stratejisini, yöntem ve tekniğini katmaktadır.

Sınıf Yönetimi Ve Sınıfta Disiplin

Sınıf yönetimi, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin rahat ve güvenli bir şekilde gerekli bilgi ve becerileri kazandığı sınıf ortamının sağlanmasıdır. Etkili bir öğretim için iyi bir sınıf yönetimi gereklidir (Jones ve Jones, 2007). Sınıf yönetimi, iyi bir iletişimi, fiziksel ortamın düzenlenmesini, çatışmanın ve zamanın yönetilmesini, etkili bir şekilde öğretim ilke ve yöntemlerinin uygulanmasını, sınıf kurallarının oluşturulmasını, sınıfta disiplinin sağlanmasını, istenmeyen davranışların ve öğretimin etkili bir biçimde yönetilmesini kapsar.

Hardin, (2008)'e göre disiplin kavramı birçok modelin ortak kavramıdır. Disiplin kavramıyla ortaya çıkan üç görüşler sırasıyla şöyledir; 1. Sınıf kontrolünün sağlanması öğretmenin görevidir. 2. Disiplinin sağlanması öğretim yapmaktan daha öncedir. 3. İstenmeyen davranışlar için öğretmen yaptırımında bulunur.

Öğretmen, iyi bir sınıf yönetimi sergiliyorsa sınıfta disiplin sorunları yaşanmayabilecektir. Yani sınıfta disiplin problemlerinin çözümü iyi bir sınıf yönetimine bağlıdır denilebilir (Castolo, 2006). Sınıf yönetimi içerisinde yer alan iletişim, kural belirleme, öğrenme ortamı, öğretimin yönetimi, sınıfın fiziksel düzeni vb. kavramlarının öğretmen tarafından dikkate alınarak etkili bir şekilde uygulanması disiplin problemini engelleyebilir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin çok önemli rolleri ve görevleri vardır. Öncelikle öğretmenlerin sınıfta öğrenmeye odaklanmaları gereklidir. Öğrenme ise öğrencilerin iyi bir öğretmen/kılavuz rehberliğinde davranış değiştirme faaliyetlerini kapsar. Bu durumda öğretmenlerin sınıfta disiplin sağlamak için yapabileceği en kritik uygulamalar öğrenme faaliyetlerini kapsayacaktır.

Disiplin, okul ve sınıf kurallarıyla, öğrenme ortamıyla, öğretmen davranışlarıyla ve iletişim konularıyla ilişkilidir. Bütün bunlar sınıf ortamında doğru uygulanabildiğinde disiplin sağlanmış, uygulanamadığında ise disiplin problemleri ortaya çıkabilir. Elam (1984)'a göre öğrencilerin tüm disiplin durumlarında kontrolü sağlayacak genel bir kural mevcut değildir.

Sınıfta Disiplin Modelleri

Uluslararası literatürde sınıfta disiplin konusunda oldukça fazla model bulunmaktadır. Bu modeller Ünsal (2017) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

1. Skinner'in davranış iyileştirme modeli
2. Canter'in savunmacı disiplin modeli
3. Dreikurs'un mantıksal sonuçlar modeli
4. Gordon'un etkili öğretmenlik eğitimi
5. Glasser'in gerçeklik terapisi/seçim teorisi
6. Jones'un olumlu sınıf yönetimi
7. Kounin'in öğretim yönetimi teorisi
8. Gathercoal tedbirci disiplin teorisi
9. Coloroso'nun içsel disiplin teorisi
10. Cezalandırıcı disiplin modeli
11. İtibarlı disiplin
12. İşbirlikçi disiplin
13. Olumlu disiplin modeli

Bu araştırmada sadece Skinner'in davranış iyileştirme, Canter'in savunmacı disiplin, Dreikurs'un mantıksal sonuçlar, Gordon'un etkili öğretmenlik eğitimi, Glasser'in gerçeklik terapisi/seçim teorisi, Jones'un olumlu sınıf yönetimi modellerine ilişkin kısa bilgiler sunulmuştur.

1. *Skinner'in davranış iyileştirme modeli:* Bu modelin kullanımı kolay, sonuçlarına da hızlıca ulaşılır. Davranışlar kontrol edilebilir ve bütün öğrenciler için davranışlar net ve açıktır. Ödül önemlidir ve ödül alan öğrenci kendini başarılı kabul eder. Sonuca hızla ulaşılmasına rağmen davranış kalıcı olmayabilir. Ayrıca verilen ödüller öğrenme motivasyonunu ve ilgisini olumsuz etkileyebilir (Edwar-

ds, 2008). Bu modelde Skinner'in edimsel şartlanması etkilidir. Yani bir davranışın arkasından pekiştirilirse davranışın kalıcılığı artabilir. Bu daramda davranış pekiştiricilerle birçok istenilen davranış kazandırılmış olur. Ayrıca burada çevrenin düzenlenmesi de gerekir. Yani sınıf ortamının düzenlenmesi davranış değiştirilmesi için şarttır (Manning ve Bucher, 2007).

2. *Canter'in savunmacı disiplin modeli*: Savunmacı disiplin modelinin en avantajlı yönü basit ve sade olmasıdır. Bu modelin merkezinde öğrenci karakterinden çok öğrenci davranışları vardır. Bu modelin dezavantajlı yönleri ise yanlış davranışın nedenlerinin araştırılmaması; ceza ve uyarıların öğrencilerin istenmeyen davranışları artırma ve bireysel sorumluluğu geliştirmeme endişesinin bulunmasıdır (Hardin, 2008). Bu model aslında öğretmenlerin sınıf ortamında yaşadıkları sorunların çözümünü sağlamak için geliştirilmiştir (Edwards, 2008)
3. *Dreikurs'un mantıksal sonuçlar modeli*: bir öğrenciyi istenilen davranışa yönlendirmekten çok onlara seçenek sunmak modelin özünü oluşturur (Edwards, 2008). Hardin (2008)'e göre yanlış davranışın altında yatan nedenin tespit edilmesi önemlidir. İlgi ve güç ihtiyacı, öç alma veya yetersizlik duygusu gibi nedenlerle yanlış davranış yapılmış olabilir.
4. *Gordon'un etkili öğretmenlik eğitimi modeli*: Burada öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve problemlerini belirleyebilme yeteneğine sahip olduğu ölçüde etkili olabilir. Bunlara ilaveten öğretmen etkili olabilmesi için öğrencileri aktif olarak dinleyebilmeli, sınıf ortamını düzenleyebilme ve öğretim yöntemlerini değiştirebilmesi de gerekir (Manning ve Bucher, 2007). Öğretmenin öğrencileri kontrol edebilmesi ödül ve ceza ile yapılmaya çalışıldığında başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Öğretmenin etkili olabilmesi öğrencileri olduğu gibi kabul etmesiyle, iletişim tuzaklarından yani emir verme, tehdit etme, eleştirme ve ayırım yapma durumundan uzaklaşmakla sağlanabilir (Edwards, 2008). Bu modelde öğretmen öğrencilerle iyi ve etkili bir iletişim kurmaya çalışmalıdır.
5. *Glasser'in gerçeklik terapisi/seçim teorisi modeli*: Glasser, insanların kaliteli yaşamasına yardım etmeye çalışmayı önermektedir. Ayrıca sorumluluk sahibi olmanın başarılı ilişkiler için gerekli olduğunu söylemektedir. Öğretmenin görevi, öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasında ve bu ihtiyaçların dengelenmesini öğrenmeyi sağlamada yardımcı olmaktır (Akt: Edwards, 2008).

6. *Jones'un olumlu sınıf yönetimi modeli*: bu modelde öğretmenlerin yapması gereken dört görev şöyledir 1. Sınıf ortamını oluşturun, sınıf kuralları tespit edin, öğrenme sürecini planlayın ve sınıfın fiziksel ortamını düzenleyin, 2. Belli sınırlar koyun, vücut dilinden yararlanın ve sakin ve sabırlı olun. 3. Öğrencilere sorumluluk alabilmeyi ve işbirliğinde bulunabilmeyi sağlayın. 4. Destek sistemi geliştirmeyi unutmayın (Manning ve Bucher, 2007)

Sınıf yönetimi ve sınıfta disiplin oluşturma modelleri dikkate alındığında, her bir modeli diğerinden ayıran esasların farklılıklar gösterdiği anlaşılabacaktır. Öğretmenler ve eğitimciler kendisi için ve sınıf atmosferine göre bir sınıf disiplin modeli tercih edebilir. Unutulmamalıdır ki, öğretmen ve öğrencinin işbirliğiyle, öğrenmenin merkeze alınmasıyla ve bireysel beceri ve yeteneğin sergilenmesiyle ancak sınıfta disiplin gerçekleştirilecektir.

Sınıfta disiplin modeli dikkate alınarak literatür tarandığında, öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modeli tercihleri (Ünsal, 2018), öğretmenlerin sınıftaki disiplin modelleri (Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007), sınıf yönetimi ve disiplin modelleri yaklaşımları (Aksoy, 2001), ideal öğretmen adaylarının disiplin modellerinin belirlenmesi (Kentli, 2016), öğretmenlerin disiplin problemleri (Sadık ve Arslan, 2015), sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf disiplin çeşitleri (Bayraktar ve Doğan, 2017), güven ile sınıf disiplin inançları arasındaki ilişki araştırması (Arslan ve Polat, 2016), sınıf disiplini ve öğrenci sorumluluğu araştırması (Lewis, 2001), dışlayıcı disiplin stratejileri (Mitchell ve Bradshaw, 2013), okul disiplin uygulamaları konusundaki araştırma (Osher, Bear, Sprague ve Doyle, 2010) gibi çalışmalar vardır. Sınıfta tercih edilen disiplin modellerine ilişkin yapılmış olan bu araştırma ile öğretmenlerin sınıfta disiplin konusuna bakışımın çeşitleneceği, farklı uygulamaların yapılabileceği ve ilginç sonuçlara ulaşılması yönünden yararlı olacağı tahmin edilmektedir.

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu araştırma sınıf ve branş öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Sınıf ve branş öğretmenlerin sınıf ortamlarında öğretim hizmeti verirken nasıl bir sınıf disiplin modellerinden yararlandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Öğretmenler, genel olarak sınıfta nasıl bir disiplin modeli tercih etmektedirler?
2. Öğretmenler, A ve B okuluna ilişkin sınıfta nasıl bir disiplin modeli tercih etmektedirler?

3. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıfta disiplin modelleri okul türüne göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıfta disiplin modelleri branşlara göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıfta disiplin modelleri sınıf yönetimi dersi alma durumuna göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir (Karasar, 2005). Araştırma amaçlı örnekleme yöntem ve uygun örnekleme tekniğinden yararlanılarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgül, Karadeniz, & Demirel, 2009). Örneklem Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki iki devlet ilkokul ve ortaokulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinden A okulundan 24, B okulundan 25 olmak üzere toplam 49 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya sınıf öğretmeninden 19, branş (Türkçe, Matematik vs.) öğretmeninden ise 29 öğretmen katılmıştır. Bunların 28'i eğitim fakültesi, 21'i ise fen, edebiyat ve diğer fakülte mezunudur. Öğretmenlerin biri 6-10 yıl; 10'u 11-15 yıl; 35'i ise 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Yine öğretmenlerin 37'si kadın, 12'si ise erkektir. Bunların 29'u sınıf yönetimi dersi almış, 19'u ise bu dersi almamıştır.

Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen "sınıfta disiplin modelleri" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde birisi alan diğeri ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere iki uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, demografik bilgiler ve likert tipinde 27 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek "davranış iyileştirme modeli", "savunmacı disiplin", "mantıksal sonuçlar modeli", "etkili öğretmenlik eğitimi", "olumlu sınıf yönetimi" ve "gerçeklik terapisi" olmak üzere altı alt faktörden oluşmaktadır.

Ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .897'dur. Ölçeğin sırasıyla alt faktörlerin cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları, .672, .712, .775, .872, .724, .745'tir. Bu araştırma da ise ölçeğin cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .780 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programından yararlanılmıştır. Veriler frekans (f) ve ortalama değere (x) göre açıklanmıştır. Karşılaştırmalarda t-testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Varyans eşitliği için Levene's testi kullanılmıştır. Verilerin anlam düzeyi .05'tir. Ölçeğin KMO değeri .525 ve Bartlett's testi ise 678'dir.

BULGU VE YORUMLAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin genel olarak sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin aritmetik ortalama değerleri

Sınıfta disiplin modelleri	N	Min.	Max.	X	S
1.Davranış iyileştirme modeli	49	2.00	5.25	3.42	.70
2.Savunmacı disiplin modeli	49	1.00	4.40	3.20	.64
3.Mantıksal sonuçlar modeli	49	2.50	5.00	3.76	.68
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	49	3.33	5.00	4.14	.45
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	49	2.50	5.00	4.09	.54
6.Gerçeklik terapisi modeli	49	2.75	5.00	3.99	.54
Genel ortalama	49	3.22	4.78	3.77	.37

Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri Tablo 1’de görüldüğü gibi en çok yararlanan sınıf disiplin modeli etkili öğretmenlik eğitimi ($x=4.14$) ve olumlu sınıf yönetimi ($x=4.09$) modeli olmuştur. Ayrıca öğretmenlerce en az yararlanan sınıf disiplin modeli ise savunmacı disiplin ($x=3.20$) ve davranış iyileştirme ($x=3.42$) modelidir. Bunlara göre sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıf ortamındaki öğretim hizmetlerinde en fazla etkili öğretmenlik eğitimi modeli uygulamalarından yararlanmakta olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 2. A okulu öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin ortalama değerleri

Sınıfta disiplin modelleri	N	Min.	Max.	X	S
1.Davranış iyileştirme modeli	24	2.50	5.25	3.64	.68
2.Savunmacı disiplin modeli	24	1.00	4.40	3.09	.73
3.Mantıksal sonuçlar modeli	24	2.50	5.00	3.72	.76
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	24	3.50	5.00	4.28	.44
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	24	2.50	5.00	4.17	.59
6.Gerçeklik terapisi modeli	24	3.00	5.00	4.04	.54
Genel Ortalama	24	3.33	4.78	3.83	.39

Tablo 2’de görüldüğü gibi A okulundaki öğretmenlerin sınıfta disiplin modeli olarak en çok etkili öğretmenlik eğitimi ($x=4.28$) ve olumlu sınıf yönetimi ($x=4.10$) modellerini tercih ettiği anlaşılmaktadır. bunun yanında sınıf ve branş öğretmenleri sınıftaki disiplin uygulamalarında en az

savunmacı disiplin ($x=3.09$) ve davranış iyileştirme ($x=3.64$) modellerinden yararlandığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamındaki öğretim hizmetlerini gerçekleştirirken etkili öğretmenlik eğitimi modeline ilişkin çalışmalar yaptığı ileri sürülebilir.

Tablo 3. *B okulu öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin ortalama değerleri*

Sınıfta disiplin modelleri	N	Min.	Max.	X	S
1.Davranış iyileştirme modeli	25	2.00	4.50	3.21	.65
2.Savunmacı disiplin modeli	25	2.40	4.20	3.30	.53
3.Mantıksal sonuçlar modeli	25	2.50	4.75	3.80	.61
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	25	3.33	4.83	4.00	.42
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	25	3.25	5.00	4.01	.50
6.Gerçeklik terapisi modeli	25	2.75	5.00	3.94	.56
Genel ortalama	25	3.22	4.37	3.72	.35

B okulundaki öğretmenlerin sınıfta disiplin modeli olarak Tablo 3'te sunulduğu gibi en çok olumlu sınıf yönetimi ($x=4.01$) ve etkili öğretmenlik eğitimi ($x=4.00$) modellerini tercih ettiği görülmektedir. Buna karşın B okulundaki öğretmenler en az davranış iyileştirme ($x=3.21$) ve savunmacı disiplin ($x=3.30$) modellerini tercih ettikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda B okulundaki öğretmenlerin sınıf ortamındaki uygulama ve etkinliklerinde olumlu sınıf yönetimi ve etkili öğretmenlik eğitimi çalışmaları yaptığı söylenebilir.

Üçüncü Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. *Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin okul türüne göre t-testi sonucu*

Sınıfta disiplin modelleri	Okul türü	N	X	S	t	sd	p
1.Davranış iyileştirme modeli	A-İlkokul	24	3.65	.68	2.284	47	.027
	B-Ortaokul	25	3.21	.65			
2.Savunmacı disiplin modeli	A-İlkokul	24	3.09	.73	-1.167	47	.249
	B-Ortaokul	25	3.30	.53			
3.Mantıksal sonuçlar modeli	A-İlkokul	24	3.72	.76	-.413	47	.682
	B-Ortaokul	25	3.80	.61			
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	A-İlkokul	24	4.28	.44	2.266	47	.028
	B-Ortaokul	25	4.00	.42			
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	A-İlkokul	24	4.17	.59	1.008	47	.318
	B-Ortaokul	25	4.01	.50			
6.Gerçeklik terapisi modeli	A-İlkokul	24	4.04	.54	.649	47	.519
	B-Ortaokul	25	3.94	.56			
Genel Ortalama	A-İlkokul	24	3.83	.39	1.067	47	.292
	B-Ortaokul	25	3.72	.35			

Tablo 4'e göre, sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerini tercih etme durumu okul türüne göre karşılaştırıldığında davranış iyileştirme ve etkili öğretmenlik eğitime ilişkin aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(47)= 2.284$. $p<.05$]; [$t(47)=2.266$. $p<.05$]. Diğer sınıfta disiplin modellerinde ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. [$t(47)= -1.167$. $p>.05$]; [$t(47)=-.413$. $p>.05$]. [$t(47)= 1.008$. $p>.05$]; [$t(47)=-.649$. $p>.05$]. Öğretmenler sınıfta disiplin modellerini tercih ederken okul türü yönünden anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir ifadeyle sınıf ortamında disiplin modellerinden yararlanılırken A ve B okul türündeki öğretmenler farklı davranışlarda bulunmaktadır.

Dördüncü Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin branşlara göre t-testi sonucu

Sınıfta disiplin modelleri	Branş	N	X	S	t	sd	p
1.Davranış iyileştirme modeli	Sınıf	19	3.67	.67	2.007	46	.051
	Branş	29	3.27	.69			
2.Savunmacı disiplin modeli	Sınıf	19	3.05	.77	-1.370	46	.177
	Branş	29	3.31	.54			
3.Mantıksal sonuçlar modeli	Sınıf	19	3.76	.75	-.020	46	.984
	Branş	29	3.77	.66			
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	Sınıf	19	4.26	.46	1.493	46	.142
	Branş	29	4.07	.43			
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	Sınıf	19	4.11	.61	.011	46	.991
	Branş	29	4.10	.49			
6.Gerçeklik terapisi modeli	Sınıf	19	4.09	.51	.901	46	.372
	Branş	29	3.95	.56			
Genel Ortalama	Sınıf	19	3.83	.35	.696	46	.490
	Branş	29	3.75	.38			

Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerini tercih etme durumu branşlarına göre karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre hiçbir sınıf disiplin modellerine ait aritmetik ortalama puanları arasında branşları yönünden anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(46)= 2.007$ $p>.05$], [$t(46)=-1.370$. $p>.05$], [$t(46)=-.020$. $p>.05$]. [$t(46)= 1.493$. $p>.05$]. [$t(46)=-.011$. $p>.05$]. [$t(46)= .901$. $p>.05$]. Öğretmenler sınıfta kullandıkları disiplin modellerini tercih ederken branşları açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler. Başka bir ifadeyle sınıfta disiplin modellerinden yararlanılırken sınıf ve branş öğretmenleri benzer davranışlar sergilemektedirler.

Beşinci Alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 6. Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerinin sınıf yönetimi dersi alma durumuna göre t-testi sonucu

Sınıfta disiplin modelleri	Sınıf yönetimi dersi alma durumu	N	X	S	t	sd	p
1.Davranış iyileştirme modeli	Evet	29	3.68	.71	3.512	46	.001
	Hayır	19	3.03	.48			
2.Savunmacı disiplin modeli	Evet	29	3.23	.75	.453	46	.653
	Hayır	19	3.15	.46			
3.Mantıksal sonuçlar modeli	Evet	29	3.84	.75	.805	46	.425
	Hayır	19	3.68	.55			
4.Etkili öğretmenlik eğitimi modeli	Evet	29	4.20	.48	1.004	46	.321
	Hayır	19	4.07	.37			
5.Olumlu sınıf yönetimi modeli	Evet	29	4.16	.59	.885	46	.381
	Hayır	19	4.01	.47			
6.Gerçeklik terapisi modeli	Evet	29	4.08	.57	1.568	46	.124
	Hayır	19	3.83	.48			
Genel Ortalama	Evet	29	3.87	.40	2.104	46	.041
	Hayır	19	3.64	.29			

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerini tercih etme durumu sınıf yönetimi dersi alıp almama durumuna göre karşılaştırıldığında davranış iyileştirme modeli ve genel aritmetik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(46)=3.512$, $p<.05$], [$t(46)=2.104$, $p<.05$]. Diğer disiplin modelleri ortalama puanları arasında ise anlamlı bir fark hesaplanmamıştır [$t(46).453$, $p>.05$], [$t(46)=.805$, $p>.05$], [$t(46)=1.004$, $p>.05$], [$t(46)=.885$, $p>.05$], [$t(46)=1.568$, $p>.05$]. Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerinden yararlanma durumu davranış iyileştirme modeli ve genel ortalama değerlerine göre sınıf yönetimi dersi alma açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıfta disiplin ve çeşitli disiplin modellerinin kullanılması sınıf yönetimi alanının önemli bir boyutudur.

Sınıf yönetiminde etkili olan asıl unsur da öğretmendir. Öğretmen, olumlu bir sınıf ortamı düzenlemede ve başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirmede bir çok disiplin modellerinden birisini tercih edebileceği gibi birçoğunu sentezleyerek eklektik bir yaklaşımdan da yararlanabilir. Doğal olarak öğretmenler sınıflarında çok çeşitli disiplin ve davranış problemleri yaşayabilir ve bunlar için çeşitli yollar tercih edebilir. Sonuçta problemler için öğretmenlerin ellerinde sihirli bir anahtar bulunmamaktadır.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihlerini ortaya çıkarmaya çalışan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Sınıf ve branş öğretmenleri, sınıfta disiplin modeli konusunda en çok etkili öğretmenlik eğitimi ve olumlu sınıf yönetimi modelini tercih etmişlerdir. Öğretmenlerce en az tercih edilen modeller ise savunmacı disiplin ve davranış iyileştirme modelleri olmuştur.
2. Okul türüne göre; A okulundaki öğretmenler en çok etkili öğretmenlik eğitimi ve olumlu sınıf yönetimi modellerinden yararlanmakta iken; B okulundaki öğretmenler ise en çok olumlu sınıf yönetimi ve etkili öğretmenlik eğitimi modellerinden yararlanmışlardır.
3. Sınıf ve branş öğretmenlerinin sınıfta disiplin modellerini tercih etme durumu A ve B okul türüne göre karşılaştırıldığında iki alt sınıf disiplin modelinin her ikisinde de A okulu lehine (davranış iyileştirme ve etkili öğretmenlik eğitimi) anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre okul türü, sınıfta disiplin modeli tercihini etkilemektedir. Başka bir ifade ile ilkökul düzeyinde davranış iyileştirme ve etkili öğretmenlik eğitimi modellerinin daha çok tercih edilmekte olduğu söylenebilir.
4. Öğretmenlerin sınıfta disiplin modelleri branşlarına göre karşılaştırıldığında hiçbir sınıfta disiplin modelinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yani öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olma durumunun sınıfta disiplin modeli tercihini etkilemediği ileri sürülebilir.
5. Öğretmenlerin sınıfta disiplin modellerini tercih etme durumu sınıf yönetimi dersi alma durumuna göre karşılaştırıldığında ise, sınıf

yönetimi dersi alanlar lehine (davranış iyileştirme modeli ve genel aritmetik ortalama puanları arasında) anlamlı bir fark hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin sınıf yönetimi dersi almasının davranış iyileştirme modelini tercih etmesine neden olduğu iddia edilebilir.

Bu araştırma bağlamında sınıf yönetimi ve sınıfta disiplin konusunda daha detaylı bilgilere ulaşmayı sağlayabilecek gözlem ve görüşme yöntemleriyle çalışmalar tasarlanabilir. Bunun yanında farklı okul türlerinin katılımıyla araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin ve velilerin katılımıyla sınıfta disiplin çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Arslan, Y. ve Polat. S. (2016). The Relationship between Teachers' Trust in Students and Classroom Discipline Beliefs. *International Education Studies*; Vol. 9. No. 12. 81-89.
- Bayraktar. H. V. ve Doğan. M. C. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*. 7(1). 30-45.
- Büyüköztürk. Ş., Çakmak. K. E., Akgül. E. Ö., Karadeniz. Ş. & Demirel. F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk. Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Castolo. L. C. (2006). Classroom management and discipline: The polytechnic university of the philippines laboratory high school (puplhs) experience. *I-manager's journal on School Educational Technology*. 2(3). 22-26.
- Elam. M. S. (Ed.) (1984). *Gallup Polls of attitudes toward education. 1969-1984. A topical Summary*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- Edwards. C. H. (2008). *Classroom discipline & management* (5th ed.). NJ: John Wiley & Sons. Inc.
- Hardin. C. J. (2008). *Effective classroom management* (2nd ed.). NJ: Pearson.
- Jones. V. ve Jones. L. (2007). *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 149-170.
- Karasar. N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kentli. D. F. (2016). **İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: bir anlatı çalışması**. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1). 290-302.
- Lewis. R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*. 17(3). 307-319.
- Manning. M. L. ve Bucher. K. T. (2007). *Classroom management: Models, applications, and cases*. NJ: Pearson.
- Mitchell. M. M. ve Bradshaw. P. C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*. 51(5). 599-610.
- Osher. D., Bear. G. G., Sprague. R. J. ve Doyle. W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*. 39(1). 48-58.

- Sadık, F. ve Arslan, S. (2015). İlkokul sınıf öğretmenlerinin disiplin problemleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Turkish studies*. 10(3). 115-138.
- Ünsal, H. (2017). Okulda ve sınıfta disiplin. M. Çağatay Özdemir (Editör). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 231-263). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, H. (2018). Öğretmen adaylarının sınıfta disiplin modellerine ilişkin tercihleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14(2), 519-531.

ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM
AÇISINDAN 21. YÜZYILA AİT
ALGILARI

BÖLÜM

8

Halük ÜNSAL¹

¹ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye. unsalh@gazi.edu.tr

GİRİŞ

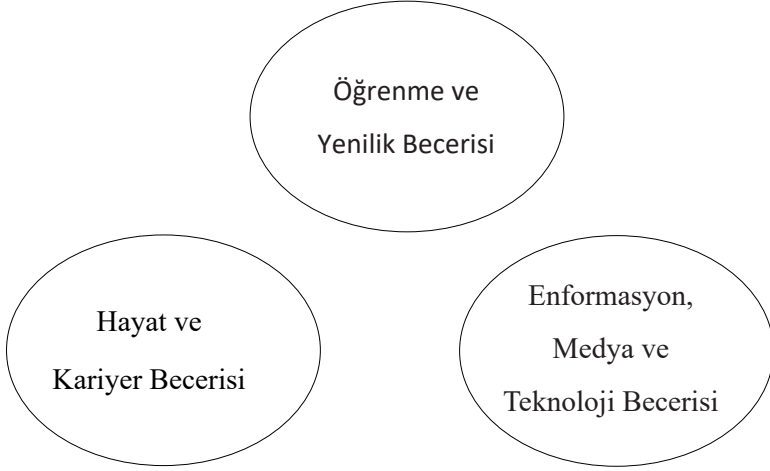
Dünya genelinde değişim ve dönüşüm önceki yüzyıl olan 20 yüzyıldan daha hızlı meydana gelmektedir. 21. Yüzyıl siyaset, ticaret, sanayi, turizm, tarım ve eğitim alanlarını da direkt etkilemektedir. Özellikle eğitim yönünden 21. Yüzyıl daha da önemli bir noktadadır. Çünkü ülkemiz eğitim sistemi içerisinde yaklaşık 15 milyonun üzerinde öğrenci, bir milyonu aşkın da öğretmen ve eğitimci yer almaktadır. 21. Yüzyılın önemi bu rakamlarla bir kat daha artmaktadır.

21. yüzyıl, öğretmen, eğitimci ve öğrencilerden hangi bilgi, beceri ve tutumları beklemektedir? Diğer bir ifade ile öğretmen, eğitimci ve öğrenciler 21. Yüzyılda hangi beceri ve özelliklere sahip olmalıdır? Bu soruyu sadece ülkemiz değil, bütün dünya ülkelerindeki bireylerde sorgulamaktadır. Genel olarak bu sorunun bir cevabının yanında birçok cevabı bulunmaktadır. Ancak 21. Yüzyıl hız ve değişim çağı olmuştur. Yenilik, yaratıcılık, iletişim, işbirliği, okuryazarlık, girişimcilik, üretkenlik, hesap verebilirlik, liderlik, sorumluluk, problem çözme, proje temelli gibi birçok kavramı ve bu kavramlar içerisinde yer alan bilgi, beceri ve özelliklerin kapsadığı söylenebilir.

21. yüzyılı tarihsel bir süreçte ele alarak analiz edip yorumlamaya çalışan Harari (2018), 21. Yüzyıl için 21 kavram belirleyerek bunları şöyle sıralamaktadır. Teknolojik zorluk kısmı; uyanış, iş, özgürlük ve eşitlik kavramlarıyla açıklanmaktadır. Siyasi zorluk kısmı; topluluk, medeniyet, milliyetçilik, din ve göç kavramlarıyla betimlenmektedir. Umut ve umutsuzluk kısmını; terörizm, savaş, alçakgönüllülük, tanrı ve laiklik oluşturmaktadır. Hakikat kısmını; cehalet, adalet, hakikat sonrası ve bilimkurgu kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. Direnç başlıklı son kısım ise; eğitim, anlam ve meditasyon kavramlarıyla ifade edilmektedir. Bunlara bağlı olarak 21. Yüzyılın dünyadaki bütün bireyleri hem teknolojik hem politik, hem adalet hem de eğitim gibi birçok alanı ilgilendirdiği ve bu kavramlara eğitim açısından dikkat edilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Dünyada 21. Yüzyıl öğrencilerinin eğitilmesi için “21. Yüzyıl öğrenme kuşağı” modeli öğrenme çevresi, profesyonel gelişim, eğitim programları ve öğretim, değerlendirme ve destek sistemleri olarak dört ana unsur üzerine kurulmuştur. Edebiyat, okuma-yazma, sanat, matematik, fen bilimleri, yabancı dil, ekonomi, tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi alanlarını kapsamaktadır. 21. Yüzyıl disiplinlerarası ana temalar ise küresel farkındalık ve çeşitli (vatandaşlık, sağlık, finansal, ekonomik, iş-girişimcilik, çevre) okuryazarlık’tır. Bu model içerisindeki bütün tema ve konular 21. Yüzyıl öğrencilerinin bilgi ve beceri kazanması için zorunlu olarak görülmektedir (Öğretir Özçelik, 2019, 9). Bunlara ilaveten Trilling ve Fadel, (2009)’in

21. Yüzyıl bilgi ve beceri çemberi konusunda belirttiği gibi öğrenme ve yenilik becerileri, hayat ve kariyer becerileri, enformasyon, medya ve teknoloji becerileri alanlarını da içermektedir. Bu bilgi ve beceriler Şekil 1'de sunulmaktadır.



21. AYüzyıl Beceri Alanları

Şekil 1. 21. Yüzyıl Bilgi ve Beceri Çemberi

Kaynak: Trilling, B. ve Fadel, C. (2009), 21st Century Skills. s.41.

21. yüzyıl öğrenme alanı, mesleki gelişim, eğitim programları ve öğretim, standart ve değerlendirme alt çerçeveleriyle bağlantılıdır ve bunların üzerine ana becerilerin kurulması gerekmektedir. 21. Yüzyılı anlamak, yaşamak, sürekli gelişmek, çok boyutlu değerlendirmek için bütün bireylerce yukarıda vurgulanan öğrenme ve yenilik, hayat ve kariyer, enformasyon, medya ve teknoloji becerilerinin hem kazandırılması hem de sürekli geliştirilmesi zorunlu olarak görülmektedir. Başarılı bir öğrenci, etkili bir öğretmen ve eğitimci, iyi bir öğretim lideri olabilmek için 21. Yüzyıl öğrenme alanlarına dikkat etmek ve 21. Yüzyıl becerilerine sahip olmak önemlidir.

Eğitim alanındaki değişim beraberinde öğrenme alanını da etkileyerek farklı dengeler oluşturmaktadır. Bu yeni öğrenme dengesi Trilling ve Fadel, (2009)'e Şekil 2'deki gibidir.

Öğretmen merkezli	Öğrenme merkezli
Direk öğretim	Etkileşimli öğrenme
Bilgi	Beceri
Temel beceriler	Pratik beceriler
Gerçekler/ilkeler	Sorular/problemler
Teoriler	Uygulamalar
Program	Proje
Zamana göre	İsteğe göre
Genelleştirilmiş	Kişiselleştirilmiş
Rekabetçi	İşbirlikli
Sınıf	Toplum
Metin temelli	Web teknolojileri temelli
Sonuç değerlendirme	Süreç değerlendirme
Öğrenme okul içindir.	Öğrenme hayat içindir.

Şekil 2. 21. Yüzyıl Öğrenme Dengesi

Kaynak: Trilling, B. ve Fadel, C. (2009), 21st Century Skills. s.38.

Burada öğrenme dengesi sadece bir sütundaki özelliklere sahip olmak demek değildir. Öğrenme dengesi her iki sütundaki özelliklerin birey bazında etkili öğrenmeyi sağlayacak nitelikte oluşturulmasıdır. Örneğin işbirliğine dayalı, toplum için ve web teknolojilerinin temel alınması; rekabetçi, bilgilere de önem veren, temel beceri ve sonuç değerlendirmenin dikkate alınmaması değildir. Sonuçta en önemli nokta, öğrenmenin bireysel olarak dengeli olmasıdır.

21. yüzyıl bütün bireyleri ilgilendirmektedir. Eğitim alanındaki bütün paydaşları; öğrenci, öğretmen, yönetici, veli ve diğer personeli de ilgilendirmektedir. Kay ve Greenhill, (2011)'e göre 21. Yüzyılın anlaşılması ve 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması noktasında öğretmen ve eğitimcilerde bulunması gereken özellikler şöyle sıralanmaktadır (Akt: Özçelik Öğretir ve Eke, 2019):

1. Eğitim programlarında 21. Yüzyıl becerilerine yer verilmeli ve öğretmenlerin bu becerilerin öğretilmesinin önemi vurgulanmalıdır.
2. 21. Yüzyıl becerileriyle ilgili teknolojiler ve öğretim stratejileri öğretmen ve eğitimcilerce kullanılmalıdır.
3. Öğrenme-öğretme sürecinde doğrudan öğretim stratejisiyle birlikte proje temelli öğrenme yaklaşımlarına da yer verilmelidir.

4. Öğrenme-öğretme sürecinde işlenen ders konuları problem çözme, eleştirel düşünme gibi 21. Yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilmelidir.
5. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri ilişkin gelişimleri değerlendirilmelidir.
6. Öğretmen ve eğitimciler öğrenme-öğretme sürecini yüz-yüze, çevrimiçi ve karma öğretim yöntemlerinden yararlanarak yapabilmeli ve ilgili paydaşlarla bu uygulamaları paylaşabilmelidir.
7. 21. Yüzyıl becerilerinin kazanılmasını desteklemek amacıyla öğrenme uygulamaları, insan desteği ve fiziksel öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
8. Öğretmen ve eğitimciler tarafından, öğrencilerin kendine özgü beceri, zeka ve güçlü ve zayıf yönlerini geliştirebileceği öğrenme ortamları sağlanmalıdır.

Bu konuyla ilgili literatür incelemesi sonucunda, 21. Yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri (Dağhan, Kibar, Çetin, Telli ve Akkoyunlu, 2017), 21. yüzyıl ışığında fatih projesi (Eryılmaz ve Ulusoy, 2015), öğretmenlerin 21. yüzyıl beceri özyeterlik algıları (Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ ve Bilasa, 2019) ve Türkçe dersinin 21. Yüzyıl beceriler açısından incelenmesi (Bal, 2018) konularında araştırmaların yapıldığı anlaşılmıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıla ilişkin herhangi bir çalışmasına rastlanamamıştır.

21. yüzyıl konusunun ve becerilerinin üniversite öğrencileri bakışıyla ortaya çıkarılmaya çalışılması hem günümüzü, hem yarınımızı anlamak için oldukça yararlı olacaktır. Eğitim alanının paydaşları olan öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, idari ve akademik personel ve diğer ilgililere 21. Yüzyıl bilgi, beceri ve özellikleri konusunda fayda sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin 21 yüzyıl algılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl temel kavramlarına ilişkin algıları nasıldır?
2. Üniversite öğrencilerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma türündedir. Burada görüşme yöntemiyle eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümü öğrencileriyle görüşme yapılarak derinlemesine ve detaylı bir şekilde bilgi toplanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırma Ankara’da bir devlet üniversitesi eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümlerinden resim ve müzik eğitim 2. Ve 3. sınıfta okuyan öğrencilerle yapılmıştır. İsteklilik ve gönüllülük esas alınarak 18’i müzik, 25’i resim eğitimi öğrencisi olan toplam 43 öğrenci katılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenip görüşleri alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun güvenilirliği Miles ve Huberman (2015)’in; “*Güvenirlilik = uzlaşma sayısı / (uzlaşma + uzlaşmama sayısı)*”. formülünden yararlanılmıştır. Buna göre güvenirlilik %100 olarak bulunmuştur. 21. Yüzyıl kavramının incelenmesinde; 21. Yüzyıl kavramları ve 21. yüzyıl becerileri olmak üzere iki ana kategorilerinden oluşturulmuştur. Görüşmede güzel sanatlar müzik bölümü öğrencileri M1 ile M18 arasında; resim bölümü öğrencileri ise R1 ile R25 arasında kodlama yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular iki ana kategoriye göre analiz edilerek yorumlanmıştır. İlk ana kategori *21. yüzyıl kavramları* olduğundan aşağıda bu konuya ilişkin bulgular verilerek değerlendirilmiştir.

1. Birinci kategoriye ilişkin bulgular

21. yüzyıl kavramları

Aşağıda 21. yüzyıl kavramları ana kategorisine ilişkin olarak öğrencilerin kavramsal algıları frekansları da dikkate alınarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

1. 21. Yüzyıl kategorisine ilişkin kavramlar ve frekans dağılımı

	Kavramlar	f
1	Teknoloji	30
2	Eğitim	13
3	Uzay/robot	11
4	Savaş	10
5	Medya	8
6	Kaos	7
7	Ahlaksızlık/katliam	7
8	Ekonomi	7
9	Siyaset/demokrasi	6
10	Küreselleşme	6
11	Bilim	3
12	Küresel ısınma	3
13	Tüketim	3
14	Yenilenme	3
15	Asosyallik	3
16	Hızlı yaşam	2
17	Doğa	2
18	Uluslararası rekabet	1

Güzel sanatlar bölümü öğrencilerinin “21. Yüzyıl kavramları” ana kategorisine ilişkin görüşleri şöyledir: *Teknoloji kavramı* şeklinde ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan güzel sanat öğrencilerinin en fazlasının (f=30) görüşü bu şekildedir. Bu kavramı sırasıyla “eğitim”, “uzay/robot” ve “savaş” kavramları izlemektedir.

21. Yüzyıl kavramları konusunda M2 “*Öncelikle teknolojik gelişmelerin artışı ile toplumun uygarlık seviyesinde büyük bir gelişme yaşandı.*” ve M7 “*Teknolojinin etkisi altına aldığı, güçlü olanın zayıfı ezdiği, teknoloji çağı aklıma geliyor.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bunlara ilaveten R9 “*20. yy sonunda gerçekleştirilen sanayi devrimiyle birlikte insanlık, iştahı kabarmış ve hırsla teknolojiye ve makineleşmeye yönelmiştir. Bu gelişimin artması ve süreklilik arz ederek lider olma isteğiyle birlikte hem madde ihtiyacı artmış ve gücünün güçsüzü sömürdüğü bir düzene girilmiştir.*” görüşünü belirtirken; R24 “*Teknolojinin gelişmesiyle daha farklı yaratıcı fikirler üretebilen geliştirebilen bireyler olmamız gerekirken, kolaylığın artmasıyla araştırıp öğrenmekten aciz, cahil, abid insanlar arttı. Herşey elimizin ucunda fakat kimse merak edip bakmıyor bile.*” diye 21. Yüzyıla ilişkin açıklamasını yapmıştır. Bu konuda bir diğer ilginç görüş ise R25

“İçinde bulunduğumuz dönemin getirmiş olduğu teknolojik gelişmeler hemen hemen her alanda etkisini göstermektedir.” Şeklinde dir.

21. yüzyıl kavramını özetleyen R3 “İlk şey modernizm ve teknoloji oluyor. Teknolojinin ön planda ve çok hızlı geliştiği bir yüzyıl. Bu bir açıdan iyi. Çünkü teknoloji insan yaşamını oldukça kolaylaştırıyor. Dezavantajı da var elbette. İnsan yaşamı kolaylaştıkça insan köreliyor. Bunu yanında her dakika gelişeceğini bildiğimiz teknoloji, insanı mükemmeliyetçi ve doyumsuz yapıyor. Bu durum sadece teknolojinin eseri midir bilmem fakat insanlar sosyal yaşamda da fazlasıyla mükemmelliyetçi, doyumsuz ve bencil. Belki de bu çok nedene bağlamaya gerek duymayan 21. Yüzyılın eseridir.” şeklinde düşünmektedir.

Yukarıdaki açıklamaların yanında 21. yüzyıl kavramına ilişkin ifadeleri “eğitim” ve “uzay/robot” kavramları izlemektedir. Eğitim kavramıyla ilgili R16 “21. yy hayatımızı devam ettirebilmek için eğitim olmazsa olmasıdır, bunun yanında yabancı dil de gerekiyor; eğitimde bi yere kadar artık, daha fazlasını istiyorlar, yok yüksek lisans yok doktora, sınav ha sınav..” görüşüyle eğitime önemli bir vurgu yapmıştır.

Uzay/robot kavramına ilişkin M1 “insanoğlunun geleceğinde büyük etkisi olacak uzay araştırmalarının olabildiğince önemsenip, yatırımlar yapılması” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

21. yüzyıl kavramları dikkate alındığında “teknoloji”, “eğitim”, “uzay/robot” ve “savaş” kavramlarının ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Güzel sanat bölümü müzik ve resim öğretmenliği öğrencilerinin günümüz 21. Yüzyılı yukarıdaki dört kavram üzerine odaklaması önemlidir. Çünkü 21 yüzyıl her yönden teknoloji çağı niteliğini göstermektedir. Teknolojik araçlar (internet, bilgisayar, tv., akıllı telefonlar, tabletler, çeşitli ev aletleri, ders materyalleri gibi) hem gündelik yaşantıda hem de eğitim hayatında oldukça fazla yer almaktadır. İnternet ve web araçları ve uygulamaları ise bilgi ve teknoloji çağı denen 21. Yüzyılda yaşantımızda adeta vazgeçilmez bir noktadır. Özellikle de akıllı telefonlar her bir öğrenci ve bireyler için sanki organlardan birisi gibidir.

Eğitim kavramı ise 21. Yüzyılın önemli ikinci kavramı olarak ortaya çıkmıştır. Hem dünya da hem de ülkemizde eğitim, kendinizi gerçekleştirme noktasında çok önemli bir hizmet olarak kabul edilebilir. Hem ekonomik hem politik hem de toplumsal yönden bakıldığında eğitimin birçok önemli fonksiyonu bulunmaktadır. 21. Yüzyıl kavramının ön planda olması ve üniversite gençlerince değer verilmesi oldukça güzel bir noktada olduğunun ifadesi olabilir.

Bunların yanında güzel sanatlar bölümü öğrencileri tarafından uzay/robot ve savaş kavramları da en çok algılanan üçüncü ve dördüncü 21. Yüzyıl kavramları arasında ortaya çıkmıştır. Başta Amerika Birleşik Devletleri ve Rusya'nın bunun yanında Çin ve Japonya gibi devletlerin uzaya roket, araştırma mekiği ve benzeri araçlar göndermesi üniversite gençleri tarafından dikkatle izlenmektedir. Özellikle Amerikan araştırmacılar tarafından uzaya seyahatlerin düzenlenecek olması ise oldukça merak ve heyecan uyandırmıştır. Bir diğer önemli kavram olan savaş kavramı ise hem soğuk savaş hem de teknolojik ve ekonomik savaşları akla getirdiği ileri sürülebilir. Gerçekte yanı başımızdaki Suriye ve Irak ülkelerindeki savaş olgusunun da üniversite öğrencileri tarafından algılandığı söylenebilir.

2. İkinci kategoriye ilişkin bulgular

21. yüzyıl becerileri

Aşağıda 21. Yüzyıl becerileri ana kategorisine ilişkin olarak öğrencilerin algıları frekansları da dikkate alınarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

2. 21. Yüzyıl becerileri kategorisine ilişkin kavramlar ve frekans dağılımı

	Kavramlar	f
1	Bilgi ve teknoloji becerileri	28
2	İnsanlık/insani değerler	14
3	Kültür ve sanat becerileri	11
4	Uzay becerileri	9
5	Sosyal medya becerileri	6
6	Üretkenlik	5
7	Kişisel gelişim	5
8	Yabancı dil	4
9	Yaşam	3
10	İletişim	2
11	Yaratıcılık ve yenilenme	2
12	Düşünme	2
13	Annelik	1

21. yüzyıl kavramı içerisinde temel alınan 21. Yüzyıl becerilerinin güzel sanatlar bölümü öğrencileri tarafından algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Burada 21. Yüzyıl becerileri olarak en çok algılanan ve belirtilen beceriler sırasıyla “bilgi ve teknoloji becerileri”, “insanlık/insani değerler

becerileri”, ”kültür ve sanat becerileri” ve “uzay becerileri” şeklinde ortaya çıkmıştır.

21. yüzyıl becerileri olarak M9 “Öncelikle bence her insanın teknolojik gelişmeleri takip edip o alanda becerilerini arttırması gerek.” şeklinde görüş bildirmiştir. M2 “21. yy becerileri, toplumdaki her insanı özellikle insani değerlerini her daim gözetmesi gerekiyor. Bir bencillik, bireysellik durumlarından uzak kalmak, sosyal özelliklere dikkat etmek gerekir.” düşüncesindedir. Bunlara ilaveten M1 “insanoğlunun geleceğinde büyük etkisi olacak uzay araştırmalarının olabildiğince önemsenip, yatırımlar yapılması” diye düşünmektedir. R22 ise “21. yy da becerilerimizi teknolojik alanda geliştirmemiz gerekiyor. Çünkü dijital çağ ile yapay zekanın gün geçtikçe hayatımıza giriyor o yüzden sanatta, bilimde her alanda teknolojiyle güzel bağ kurarak becerilerimizi arttırmalıyız. Fakat bunun yanında vicdanımızı da iyi insan olma hassasiyetimizi de arttırmalıyız.” diye görüşünü açıklamıştır.

Bu 21. Yüzyıl becerileri konusundaki diğer görüşler ise şöyle sıralanmaktadır: M5 “Bilim, teknoloji başlıkları altında kaldırıldığı söylenen köleliğin daha modern bir şekilde geri gelmesidir. “ şeklindedir. M7 “Teknoloji, bilim, kültür, sanat vb. alanlarda yetenekli, ilgili bireyler olunması gerekir. Bilinçli bir şekilde yaşanması gerekiyor.” diye belirtmiştir. M11 “Sosyal medya, internet, teknolojik alanda yapılan çalışmalar ve en önemlisi uzay alanındaki büyük gelişmelere ilişkin beceriler..” M14 “Çok ileri teknolojiyi kullanmak geliyor. Uzay teknolojisi çok iyi bir beceridir benim için.” M16 “21. yy becerilerinden en önemlisi uzay çağında insan olmayı unutmadan yaşayabilmektir.” M17 “İnternet, bilgisayar kullanımı, sosyalleşme, kişisel gelişim, sosyal beceriler..” R1 “İnsanların her alanda teknoloji ve yabancı dil becerisine ihtiyaç vardır.” R2 “Okuryazarlık becerisi, görsel-işitsel alanlarda ilgi, spor faaliyetlerine katılım becerisi, teknolojik araçlarda kullanım becerisi, annelik becerisi, konuşma becerisi”

Bu konuda farklı görüşler ise şöyledir: R7 “Gelişme, teknoloji, eğitim tarihsel gelişim olsun çoğunun durumuna göre beceri kazanılması gereklidir. Nitelikli, hakkını veren öğretmen yetiştirilmesi için yükseköğretim düzenine sistematik bir şekilde girmesi gerekiyor.” R8 “Her yaş grubundan bireylerin görsel sanatlara dair bilgisi olmalı. Hatta sadece görsel sanatlar değil, güzel sanatlar alanının kapsadığı tüm faaliyetlerle iç içe olmalıdır. Alanında mükemmel olmasa da her bir konudan birer birer bilgisi olmalı. El sanatları, müzik, tiyatro, sinema, fotoğraf vb gibi dallarla ilgili becerilere sahip olmalı.” R10 ise “Hızlı ve faydalı düşünebilme becerisinin gelişmesi gerekir, eğitim alanın da da” şeklinde ilginç bir görüşe sahiptir.” M12 “Biz gençler olarak kaçımız gerçekten mutlu? Kaçımızın insani değerlerden haberi var tartışılır. Mutsuz, ellerinde akıllı telefon olan, en

basit soruları bile google'a sorduğumuz bir dünya yarattık kendi ellerimizle." şeklindedir.

İlginç bir görüş ise M13 "İdealist olmak gerekiyor; hedefine gidilen yolda gözü kara olunmalı, ilim yönü çoğalmalı, insanın öncelikle kitap okunmalı hem de çok. Yabancı diller öğrenilmeli. Teknolojiye bağımlı değil de, teknolojiyi iyi yöneten becerilere sahip olunmalı. Sürekli oturan tembel ve aciz değil de yerinde duramayan, çalışan, istekli ve aklını kullanan beceriler gereklidir." şeklinde ifade etmiştir. Başka bir ilginç ifade ise R24 "Teknoloji acaba bizlere batını bir oyunu olabilir mi? internet, televizyon, oyunlar insanları bağımlı yapıyor, bu bağımlılıklar yüzünden aile kavramını bile zedeliyor. Her akşam koltuğuna oturup tv izleyen, internetin, telefonun kölesi haline gelmiş bir kitle var. Bir devleti, milleti doğrudan savaşla yok edemezsek köle bireyler oluşturulur. Köle olmayalım bizler kimsenin kölesi değiliz. Üzerimize oynanan oyunları görelim."

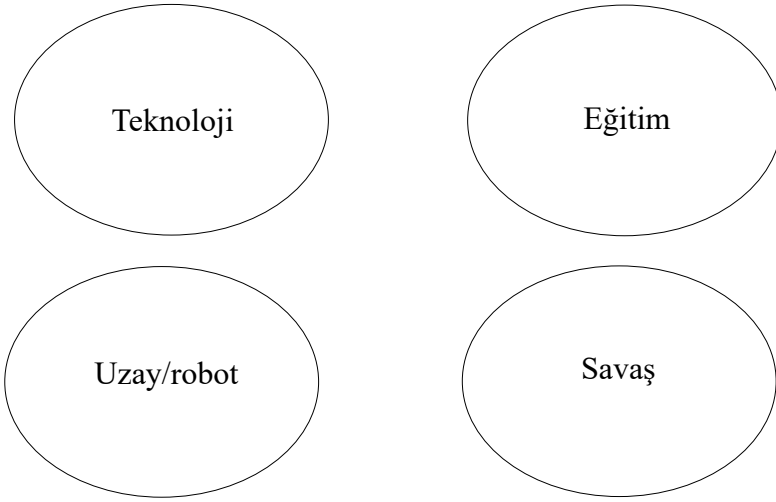
Bütün bu 21. Yüzyıl becerilerinin özeti olarak R17 "19-20 yüzyılda kişilerin belli olanlarda uzmanlaşması fikri 21.yy da geçersiz görünüyor. Bu yy.da kişi hayatın tüm alanlarına dair belli ölçüde bilgi ve beceri sahibi olmalıdır. Medya okuryazarlığı, spor, sanat, sağlık, siyaset, bilim, doğa, moda, güzellik, vb. alanlarının tümüne dair kişinin bilgi ve becerisi olmalıdır." şeklindedir.

Sonuçta güzel sanatlar bölümü öğrencileri tarafından 21. Yüzyıl becerileri olarak "bilgi ve teknoloji becerileri", "insanlık/insanı değerler becerileri", "kültür ve sanat becerileri" ve "uzay becerileri" diye ifade edilmiştir. İçinde yaşanan bu yüzyılın gerçekten bilgi ve teknolojinin çok ağır bastığı, yaşantıların ve gelişmelerin bu becerilerle kazanıldığı ileri sürülebilir. Bilgi ve teknoloji becerileri olmadan başarılı bile olunamayacağı iddia edilebilir. Bir diğer beceri olan insanlık becerisi veya insanı değerler becerileri ise çok ilginç bir beceri olarak ortaya çıkmıştır. Bir taraftan teknoloji ve bilgi becerisi çok hızlı bir şekilde bireyleri olumlu etkilerken, insanlık becerisini de bu noktada olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durumda insanlık becerisi çok önemli bir noktaya gelmektedir. Aynı zamanda bilgi ve teknoloji hızlı ilerlerken, kültür ve sanat becerilerinin de gelişmesi ve kazanılması gereklidir. Bu çağda bireylerin ürettiği bilgi ve teknolojinin yanında mutlaka kültür ve sanat alanının da olması önemlidir. Asıl ve tamamlayıcı gelişme kültür ve sanat becerilerinin kazanılmasıyla sağlanabilecektir. Bunların yanında uzay becerilerinin de vurgulanması 21. Yüzyılın aynı zamanda uzay çağı olarak algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Gelişmiş ülkelerin yanında ülkemizin de uzay konusundaki çalışmaları hem dikkat çekici hem de çağı yakalama yarışı içerisinde olduğunun göstergesi niteliğindedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

21. Yüzyıl hem bireyler hem de üniversite öğrencilerine çok yönlü ve çok etkili birçok özellik sunmaktadır. Aynı zamanda içinde yaşanılan dünyada 21. Yüzyıl kavramı ve 21. Yüzyıl becerileri farklı algılanabilmektedir. Bu araştırmayla üniversite öğrencilerinin (eğitim fakültesi güzel sanatlar bölümünün) 21. Yüzyıl kavramı ve 21. Yüzyıl becerileri konusuna ilişkin algılarının incelenmesiyle iki önemli sonuca ulaşılmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan birinci sonuç: İçinde yaşadığımız 21. yüzyıl aşağıdaki dört temel kavramın üzerine odaklanmıştır.



Araştırma sonunda varılan ikinci sonuç: Bireylerin veya üniversite öğrencilerinin içinde yaşadığımız 21. Yüzyılda kazanılması beklenen dört temel beceri ise aşağıdadır.

Bilgi ve teknoloji becerileri	İnsanlık/insani değerler
Kültür ve sanat becerileri	Uzak becerileri

Burada ortaya çıkan bu 21. Yüzyıl becerilerinin, 21. Yüzyıl kavramıyla yakından ilgili olduğu söylenebilir. 21. Yüzyıl kavramı olarak teknoloji ve eğitimin yansımalarının bilgi ve teknoloji becerileri olarak, uzak/robot kavramının yansımalarının ise uzak becerileri olduğu görülmektedir.

Buradaki insanlık/insani değerler, kültür ve sanat becerileri ise araştırma sonunda ulaşılan ilginç becerilerdendir. Bilgi ve teknoloji becerilerinin

kazanılmasının yanında insanlık değerlerinin de kazanılmasının, kültür ve sanat becerilerinin de gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. 21. Yüzyılda belki de en önemli nokta insanlığın ön plana çıkmasıdır. Günümüzde de teknoloji, bilgi ve uzay becerilerinin yanında insan için yine insanlık değerlerinin önemli olması gerekir.

Bu sonuçlara bağlı olarak teknoloji ve insan üzerine tekrar odaklanmak gereklidir. Çünkü insan ve teknoloji olmadan günümüz yaşamı gerçekleşmemekte ve insan ve teknoloji henüz tam olarak tanımlanamamış ve açıklanamamış iki dinamik kavram olarak devam etmektedir.

Bu araştırma sonunda 21. Yüzyıla kavramı ve 21. Yüzyıl becerileri konusunda farklı öğrencilerin katılımıyla ilginç çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde beceri düzeylerini ortaya çıkaran ölçeklerin kullanılmasıyla çeşitli çalışmalar tasarlanabilir. Ayrıca 21. Yüzyıl ve 21. Yüzyıl becerilerinin öğretilmesi konusunda çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 13(4), 49-64.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, S. A., Üstündağ, T. M. ve Bilasa, P. (2019). Meslek lisesi öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri **özyeterlik** algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Dağdan, G., Kibar, N. P., Çetin, M. N., Telli, E. ve Akkoyunlu, B. (2017). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21. yüzyıl öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulamada*, 7 (2), 215-235.
- Eryılmaz, S. ve Ulusoy, Ç. (2015). 21. Yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversite Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Harari, N. Y. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif kitap.
- Miles, B. M. ve Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi*. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çeviri Editörleri) 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik Öğretir, D. A. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (s. 1-25). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademik.
- Özçelik Öğretir, D. A. ve Eke, K. (2019). 21. yüzyıl öğretmenlerinde sosyal beceriler. A. D. Öğretir Özçelik ve M. N. Tuğluk (Editörler), *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. (s. 231-254). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademik.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

ÜST-BİLİŞ
STRATEJİLERİNİN MÜZİK
VE PİYANO ÖĞRETİMİNDE
KULLANIMI

BÖLÜM

9

Hepşen OKAN
Alper ŞAKALAR

Bir müzisyenin profesyonelleşmesinde, müzikal hafıza (genel ve müzikal), müzik kulağı (içsel, melodik, armonik, arkitektonik, polifonik), müzikal-ritim duygusu, teknik (virtüözlük, temiz icra), estetik (tını zenginliği, nüans çeşitliliği v.b. gibi becerilerin performans alanına ilişkin temel yetkinlikleri oluşturduğu söylenebilir (Lukaşeva, 2016: 14). Müzikte performans sürecinde, performans kalitesini ve başarısını arttıran temel unsurların teknik (psiko-motor) ve müzikal becerilerin yanı sıra, çalgı çalışmaya ayrılan sürenin performans başarısında etkili olduğu alanyazında belirtilmektedir. Ancak tüm bunlarla birlikte, performans için ayrılan çalışma süresi, yöntemi v.b. gibi unsurların yanı sıra, müzisyenlerin performans alanlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel yaklaşım ve psikolojik süreçlerle ilişkili olarak, performans kaliteleri ve akademik başarıları arasında farklılıklar olduğu, son yıllarda alanyazında yer alan bir çok çalışmada belirtilmektedir (Okan ve Ark., 2019:729).

İster duyuşsal, ister devinişsel, ister sezışsel, ister bilişsel olsun, müziği anlama uzlaşımaldır, yani belirli uzlaşımara dayanır... Müziksel anlama, ancak müziğin niteliği, özellikle de dili üzerinde belirli bir uzlaşım var ise olanaklıdır... Uzlaşmanın derecesi yükseldikçe anlamının da derecesi yükselir., uzlaşmanın kapsamı geniledikçe anlamının da kapsamı genişler. Bu bağlamda müziksel anlamının gerçekleşebilmesi için duyuşsal, devinişsel, sezışsel ve bilişsel alanlarda uygun ilişki, bağlantı, çağrışım, beklenti, yorum şemalarının hazırlanmış ve edinilmiş (öğrenilmiş) olması, uygun anlam modellerine sahip olunması gerekir (Uçan; 1997:121).

Müzisyenlerin performans alanına ilişkin ayırdığı çalışma süresinin yanı sıra, zihinsel yaklaşımlarının da performans kalitesine yansıdığı alanyazında çeşitli çalışmalarda belirtilmektedir. Zihinsel yaklaşımların ve bilişsel süreçlerin farkındalığı müzik ve enstrüman eğitiminde, kişilere performans sürecinde daha analitik bir bakış açısı kazandırmasıyla birlikte, kişisel eksikliklerin daha kolay fark edilerek, uygun çalışma ve icra yöntemlerinin elde edilmesine yardımcı olduğu alanyazında çeşitli çalışmalarda değinilmektedir.

Duman'a göre (2008) öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini tanımlayarak, kendi öğrenme yollarının farkındalıkla güvenliğini hissetmeleri durumunda, problemlere karşı meydan okumaları kuvvetlenecek ve bu sayede olumlu bir akademik benlik ve tutum geliştirebileceklerdir (Duman,2008:206).

Carns ve Carns'a göre (1991:342) öğrenme stratejileri stil ve tercih açısından bireyselleştirilebilir; bu durum öğrencilerin kontrol hissini dolayısıyla, akademik başarısını da arttırabilir (Carns ve Carns,1991:342).

Müzik ve piyano eğitiminin doğası gereği, ağırlıklı olarak psiko-motor hareketlerin ustalık ve beceriyle yönetilebilmesine bağlı olduğu varsayılabilir. Ancak bu fiziki boyutun bilinçli ve ustalıklı kullanılabilesinin, bilişsel süreçlerin doğru ve uygun şekilde yönetilebilmesinden ileri geldiği de söylenebilir.

Alanyazında da belirtildiği üzere, fiziki becerilerin kazandırılmasında gösterip yaptırma tekniği ve taklit gibi yöntemlerin, müzik ve piyano eğitiminde temel bir boyut olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte özellikle enstrüman ve piyano eğitiminde hazırbulunuşluk ve bireysel farklılıklara bağlı olarak, öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin de etkin bir şekilde kullanılmasını gerektirdiği, alanyazında bir çok çalışma ile de desteklenmektedir.

Piyano eğitimi ilk aşamada psiko-motor becerilerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, kasların ve parmakların sistematik olarak çalıştırıldığı bir süreçtir. Ancak bireylerde bazen piyano çalarken uzun süren tekrarlar ve tekniğin geliştirilmesi adına yapılan uzun süren çalışma saatleri sonucunda, sadece parmakların çalıştığı, zihinsel faaliyetlerin yeterince sürece dahil edilmediği bir piyano çalışma sürecinin ortaya çıktığı ve bu durumun piyano çalma sürecinde özensiz ve estetik olmayan çalışlara yol açtığı sıklıkla gözlenebilir(Okan,2019:199,200). .

Özellikle enstrüman ve piyano eğitiminde kişinin çalışma sürecini etkin bir şekilde sürdürebilmesi için öncelikle farkındalık ve bilinçle yaklaşmayı ilke olarak benimsemesi gerekmektedir. Özerk bir öğrenme anlayışı, müzik ve piyano eğitimi sürecinde, her eğitim ve öğrenme sürecinde olduğu gibi kişinin kendi çalışma sürecini düzenleyebilmesinde önemli bir araç olacaktır. Bu bağlamda müzik ve piyano eğitiminde bilişsel süreçlerin düzenlenmesi, strateji kullanımı önemli ölçüde yarar sağlayacaktır.

Özsoy ve Ataman'ın belirttiği üzere bilişsel içeriğin etkin kullanımı ancak üst bilişsel becerilerle gerçekleştirilebilir (2009:68). Öğrenenlerin; kendini değerlendirme, izleme, düzeltme gibi üstbiliş etkinliklere katıldıklarında, öğrenmenin arttığı vurgulanmaktadır. Üstbiliş, öğretimin içine yerleştirilip, üstbiliş bilgisi ya da üstbiliş kontrolün geliştirildiği yaşantılar sağlandığında, öğrenme artmaktadır. Ayrıca, başarı ile üstbiliş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Özsoy ve ataman (2009:68),Yurdakul, Demirel, 2011:72).

Müzik ve Piyano Öğretiminde Üst-Biliş Stratejilerinin Kullanımı

John ve Hart'a göre (2014) Müzik eğitimcileri hem etkili çalışma stratejileri kullanmalı, hem de öğrencileri anlamlı ve özenli ve dikkatli ça-

lışmaya yönlendirebilmelidirler. Üst biliş stratejileri bunu başarabilmenin yollarından biridir (John, Hart.2014:57).

Üstbilişsel bilgi, öncelikle bilişsel eylem ve girişimlerimizin gidişatını ve sonucunu etkilemek için hangi faktörlerin veya değişkenlerin hareket ettiği ve etkileşime girdiği ile ilgili bilgi veya inançlarımızdan oluşur. Hedef ve görevlerin alt kademeleri bilişsel girişim aşamasında erişilebilen bilgilerdir. Bu bilgiler benzer veya benzer olmayan, iyi ve ya zayıf v.b. gibi olabilir ve bilişsel bilginin alt kategorileridir, örneğin bir çocuk hikayenin ismini ana fikrinden daha kolay hatırlayabilir. Üstbilişsel deneyimler, herhangi bir entelektüel girişime eşlik eden ve ona eşlik eden bilinçli bilişsel veya duyuşsal deneyimlerdir. Strateji kategorisine gelince, bilişsel girişimlerimiz içerisinde kullandığımız hedefler ve alt hedeflerin gerçekleştirilmesinde, hangi tür stratejilerin etkili olabileceği konusunda edinilebilir bir bilgi birikimi olarak tanımlanabilir (Flavell,906-907:1979).

Üstbiliş düşünme; gerekli görülen noktaların not alınması, yapılan hataların düzeltilmesi ve öğrenmenin başındaki girdi ile sonundaki çıktı arasındaki farkın değerlendirilmesi gibi belirgin ve önemli öğrenme süreçlerini içerir. Bu durum üstbiliş ile bilişsel süreci birbirinden ayıran nitelik olarak değerlendirilebilir. Üstbilişe ait yaşantılar tahmin etme, planlama, izleme ve değerlendirme basamaklarında gerçekleşmektedir. Bu sınıflama ve açıklamalar üstbiliş yaşantılarının öğrenme süreci ve ürünlerinin izlenmesi, düzenlemesi ve kontrol edilmesini sağlayan üstbiliş etkinliklerinden oluşmaktadır (Melanlıoğlu,2012:1587).

Hallam'a göre (2001) performansa hazırlık sürecinde usta ve acemi olan müzisyenlerin üst biliş stratejilerini kullanmaları arasında tutarsızlık olduğunu bulmuştur. Usta olanlar teknik becerilerinin, çalışma süreçleri ve icraları üzerinde etkin olma derecesinin farkındaydılar. Buna rağmen çalışmalarındaki güçsüzlükleri hedefleyerek yüksek bir konsantrasyon ve titiz bir çalışma süreci yürütüyorlardı. Buna karşılık, acemi olanların üst-bilişsel yansıtıcı yaklaşımı kullanmamalarına bağlı olarak güçlükleri tanımlayamama ve etkili strateji üretememeye bağlı olarak hataların tekrarlanmasına ve zor pasajların üstesinden gelinmede zorluklar yaşanmalarına yol açıyordu. Bathgate ve diğerlerine göre (2012) özellikle müzik, üst-bilişsel pratiğin yansıtıcı (reflective) doğasını sağlar. Her performansçı eser üzerinde, potansiyel olarak zor bölümleri tanımlayabilmelidir ve en iyi sonuç veren uygun bilişsel ve fiziksel stratejileri seçebilmelidir (Hallam,2001,Bathgate ve diğerleri 2012:403).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bir müzisyen hem üst bilişsel bilgiyi , hem de üstbilişsel stratejileri etkin kullanabildiğinde ustalaşmaya başlayacaktır. Örneğin stratejik davranan bir öğrenci ilk adım

olarak çalıştığı eser üzerinde yapabildikleri ve yapamadıkları hakkın da üstbilişsel bilgiye sahip olabilmelidir. Örneğin piyano eserlerinde sol elini, sağ eline göre daha hafif bir şekilde çalamadığını fark eden, ancak pedalı doğru şekilde armonileri birbirine karıştırmadan kullanabildiğini fark eden bir öğrencinin üst bilişsel bilgiye sahip olduğu söylenebilir. Burada öğrencinin doğru yaptıkları ve doğru yapamadıklarına ilişkin uygun bir üst bilişsel analiz yaptığı söylenebilir.

Stacho'ya göre (2018) Czerny, Köhler, Hanon, Boscue, Bachman v.b. gibi bir çok sayısız besteci ve okul anlayışı açıkça veya üstü kapalı şekilde virtüözite anlayışını teknik beceri ve hünere dayandırıyor. Bugün bile virtüözite kavramı müzisyenler arasında fiziksel ve mekanik bir şekilde algılanma eğilimi göstermektedir. Bugün bile çevik parmaklar ile zarif ama donuk bir çalış, sıra dışı olarak tanımlanmamaktadır (Berio, 1985,:90, Ginsborg,2018,Stacho,2018:539).

Bununla birlikte süreçte bilişsel farkındalığı artmış teknik ve yorumsal açıdan bilişsel ve üstbilişsel farkındalığı yüksek bireylerin daha avantajlı olacağı düşünülmektedir. Üst bilişsel stratejilerle eseri derinlemesine anlamış ve çalışmış olan bireylerin daha derinlikli ve özgün bir performans anlayışına sahip olacağı düşünülmektedir.

Yukarıda değinilen konular çerçevesinde , müzik ve piyano eğitiminde üst bilişsel bilgiyi doğru ve yerinde kullanabilen bireylerin, planlama, izleme ve değerlendirme becerileriyle tespit ettikleri güçlüklerle ilişkin uygun bilişsel ve fiziksel stratejileri seçebilmeleri onları usta bir çalışa yönlendirecektir. Örneğin ritmik olarak karmaşık olan pasajların ritmik olarak gruplandırılması bilişsel stratejilere,kişinin eserde karşılaştığı teknik güçlüklerin hiyerarşik bir sınıflandırılmasını yapması ve buna uygun olarak, en güç gelen bölümlerin ayrıca çalışması, bunun yanı sıra yaratmak istenilen müzikal yorumun detaylıca sözlü olarak tarif edilmesi de müzik eğitiminde üst bilişsel stratejiler olarak görülebilir.

Üst bilişsel yaklaşımın kişinin kendi öğrenme sürecini çok iyi anlaması ve üzerinde bilişsel hakimiyet kurabilme esasına dayandığı söylenebilir. Özellikle enstrüman eğitiminde fiziki farklılıkların öğrenme sürecine yansımada üst bilişsel bilgi ve stratejilerinin kullanımının, kişinin kendi ihtiyaçlarına göre performans sürecini daha etkin bir şekilde yönetebileceği varsayılmaktadır.

Şekil1.1.*Müzikte Üst bilişi etkileyen ana unsurlar ve bileşenlerine dair şemai*

Üst bilişi Etkileyen Unsurlar	Müzikte Üstbiliş	Üst Biliş Öğeleri
Yaş Önceki öğrenme ve performans deneyimleri Öz güdümlü üstbiliş Üst bilişsel öğretim yaklaşımı Modeller,öğretmenler, performansçılar Şekil:1 Concina,2019:3	Müzikte üstbiliş	Üstbilişsel bilgi Strateji kullanımı Öğrenmenin değerlendirilmesi Kendini değerlendirme Çalışmayı planlama ve yönetme

Üst düzey yorumcuların hepsinin kendilerine has bir yorum anlayışları vardır. Tüm yorumcuların farklı şekillerde güçlü ve zayıf yönleri olmasına rağmen eserin yorumunda, kendilerinin güçlü yönlerini bilerek ve buna uygun bir yorum tasarladıkları rahatlıkla gözlemlenebilir. Nota üzerinde açıkça yazan yönlendirmeler haricinde, kendi fiziksel ve bilişsel özelliklerine göre çalışma yöntemleri kullandıkları alanyazında da belirtilmektedir.

Müzik ve piyano eğitiminde her öğrenme sürecinde olduğu gibi stratejik davranmak ve bilişsel süreçlerin farkında olmak etkili ve tutarlı bir öğrenme ortamında anahtar bir rol oynayabilir. Ayrıca fiziki tekrar prensibine dayanan bu öğrenme ortamında , üst bilişsel bilgi ve stratejileri kişinin kendisine hem bilişsel , hem fiziki doğasına ilişkin doğrudan bilgi vermesine bağlı olarak önemli bir yaklaşım olarak kabul edilebilir.

Çoğunlukla bireylerin çoğunun çalışmalarında çalışma miktarına oranla eseri doğru ve uygun şekilde icra edeceklerine, çalışacaklarına dair bir varsayımla hareket ettikleri görülebilir. Ancak bu varsayımın çoğunlukla işlemediği bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını iyi analiz etmemiş, üst bilişsel süreçlerini iyi yönetememelerine bağlı olarak, çok çalışmış olsa da performansa üzerinde ki olumsuz etkileri rahatlıkla fark edilebilir.

Müzik ve piyano eğitiminde doğru ve uygun çalışma temel bir faktör olarak görülebilir. Çoğu eğitimci derslerinin büyük bir kısmını yerleşmiş teknik ve müzikal yanlışların düzeltilmesine ayırmaktadırlar. Bu süreçte kişileri üst bilişsel strateji kullanımına yönlendirmek ve öğrenmesinden sorumluluk almasını istemek harcanacak zamanının etkili ve ekonomik kullanımına yardımcı olacaktır.

Özsoy ve Ataman' a göre üst bilişselliği geliştirecek stratejilerden biri öğrencileri soru sormaya teşvik etmektir. Öğrencilerin ne yapıyor olduklarına dair soru sormalarını sağlamak, tartışma ortamı yaratabilmek ve etkili

sorular sormak, problemleri çözmeye katkıda bulunur. Özellikle öğretmenler tarafından sorulan sorular ne düşünüyorsun? Öyle mi düşünüyorsun? Bunu nasıl kanıtlayabilirsin? Düşünceyi tetikler ve üst bilişsel yeteneklerin geliştirilmesine yardımcı olur (Hacker ve Dunlosky, 2003) Yurdakul, 2004, Özsoy ve Ataman,2009:70).

Bu bağlamda özellikle müzik ve piyano eğitimi sürecinde çalışma için harcanan zamanın bilişsel açıdan etkin kullanılmadığında her zaman etkin olamayacağı vurgulanmalıdır. Öğrenmesinin farkında olabilmesi için nasıl çaldığını sormak , kendini değerlendirmesini istemek , iyi ve kötü olduğu yerleri belirlemesini istemek üst bilişsel yaklaşım açısından oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencinin bunu modelleyebilmesi içi kendi üst bilişsel bilgimizi ve üst bilişsel stratejilerimizi sesli olarak kişiye nasıl düşündüğümüzü aktarabiliriz.

Ayrıca müzik ve enstrüman eğitiminde üst biliş stratejileri (planlama,izlemei değerlendirme) ve bilişsel farkındalık kişilerin sürece aktif olarak katılmalarına ve öğrenmelerinden sorumluluk almaları açısından oldukça önemlidir. Müzik ve enstrüman öğrencilerinin fiziki özelliklerinin farklı olmasına bağlı olarak, üst bilişsel stratejilerle, teknik ve müzikal öğrenmeleriyle ilgili, bireysel özelliklerinin ve öğrenme stillerinin daha çok farkına varabilirler.

Üst bilişin yaygın şekilde kabul edilen tanımına göre, kişinin kendi düşünme süreci üzerinde işlem yapmasıdır. Bu süreç üç ana parçaya ayrılabilir. Öğrenci stratejilerini planlamalıdır, kendini düzenleme becerilerini kullanmalı, kendini motive edebilmeli, kendi gelişimini değerlendirebilmeli ve gelecekteki alışmaları için uygun stratejileri seçebilmelidir. Bu üç adım enstrüman çalmaya uyarlandığında ise nasıl çalışacağını planlamalı, çalışma sürecinde kendini düzenleme becerilerini kullanmalı ve uygun bir şekilde kendini değerlendirebilmelidir (Burrack, 2002,Akt: John, Hart,2014:58).

Concina'ya göre (2019:1) üstbiliş, müzikal performansın kilit bir bileşenidir. Üstbilişsel bilgi ve beceriler, müzisyenler için akademik ve profesyonelliğin her aşamasında temeldir ve uygulamanın yapılandırılmasını, izlenmesini, değerlendirilmesini ve gerektiğinde revize edilmesini sağlar. Müzik eğitiminde araştırmalar Üst bilişin müzik performansını artırma üzerindeki etkisini vurgulamıştır ve usta müzisyenler genellikle daha usta bir yaklaşımla, Üst biliş becerilerini kullanır ve öğrenmelerini etkin bir şekilde düzenleyebilirken, müzik öğrencileri tam anlamıyla bu süreçlerin her zaman farkında değildirler. Ve buna ek olarak, üst-bilişsel boyut müzik dersleri sırasında her zaman açıkça ele alınmaz.

Üst biliş stratejilerinin müzik ve enstrüman eğitiminde kullanımı öğrencinin daha bilinçli ve hedef odaklı düşünmesine olanak sağlayacaktır. Müzik ve enstrüman eğitimi derslerinde öğretmenlerin sözlü bir model olarak, üst biliş stratejilerini göstermeleri ve uygulamaları öğrenciler için bu sürecin daha kolay bir şekilde algılanmasına fırsat verecektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER:

Alanyazından elde edilen bilgiler ışığında üst biliş stratejilerinin, müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde kullanılmasına ilişkin sonuç ve öneriler aşağıdaki şekilde özetlenmiştir .

- Müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde Üst Biliş Stratejileri **Planlama**, İzleme ve **Değerlendirme** olarak kabaca özetlenebilir.
- Müzik, enstrüman ve piyano öğrencilerinin bu süreci daha rahat kavrayabilmeleri için, eser çalışma sürecinde kullandıkları stratejileri **Planlama**, İzleme ve **Değerlendirme** olarak yazılı bir hale getirmeleri istenebilir.
- Müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde üst biliş stratejilerinin kullanımı ile her çalışmada üstesinden gelinmesi gereken teknik ve müzikal hedefler belirlenmesi istenebilir.
- Müzik derslerinde üst biliş stratejilerinin kullanımı örneklerle açık bir şekilde anlatılarak, öğrencilere model olunabilir.
- Öğrenciye üst bilişsel bilgi ve stratejileri açısından sorular sorarak, aktif bir şekilde sürece katılması sağlanabilir.
- Öncelikle düşünme sürecini anlayabilmesi için, yansıtıcı (reflective) yaklaşımla eser üzerinde güçlü ve zayıf yönlerini tanımlaması istenebilir.
- Öğrenci ve usta müzisyenler performans süreçlerini, üst biliş stratejileriyle daha etkin ve verimli bir hale getirebilirler.

Müzik, enstrüman ve piyano eğitiminde üst biliş stratejileri kişinin bilişsel süreçlerinde farkındalık yaratması sebebiyle performan sürecini daha bilinçli ve etkin bir şekilde yönetmesine, ayrıca üst biliş stratejileri kişinin daha analitik ve hedef odaklı bir çalışma süreci yürütmesine yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Bathgate, M., Knight, J., Schunn, C. (2012) Thoughts on Thinking: Engaging Novice Music Students in Metacognition, *Applied Cognitive Psychology*, *Appl. Cognit. Psychol.* 26: 403–409 (2012) Published online 28 November 2011 in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com) DOI: 10.1002/acp.1842
- Carns, W., Carns, M. (2019) Teaching Teaching Study Skills, Cognitive Strategies, and Metacognitive Skills Through Self-Diagnosed Learning Styles Author(s): Ann W. Carns and Michael R. Carns Source: *The School Counselor*, Vol. 38, No. 5 (May 1991), pp. 341-346 Published by: Sage Publications, Inc. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23900724> Accessed: 07-11-2019 19:06 UTC 7.10.2019 tarihinde bu adresten ulaşılmıştır. https://www.jstor.org/stable/pdf/23900724.pdf?casa_token=XibRQSB7jPAAAAA-A:MGeQHz2SSFaL_ul5ZorRuF1OwX_X7QJwT_ZoUJGILPPNo3Bgy-nyust0uLUGI5YFFeAdpj2Z_SfAa8aoZDZjcbx63iWzOkghW3UvCvQ-MoHKKWr-VMKA
- Concina, E., (2019) The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational, *Front. Psychol.* 10:1583. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01583
- Duman, B. (2008) Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 1, 2008, s.203-224
- Flavell, J., (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive—Developmental Inquiry, *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, 906-911
https://www.google.com/search?q=Metacognition+and+Cognitive+Monitoring+A+New+Area+of+Cognitive%E2%80%94Developmental+Inquiry+JOHN+H.+FLAVELL+Stanford+University906+%E2%80%A2+OCTOBER+1979+%E2%80%A2+AMERICAN+PSYCHOLOGIST+Vol.+34%2C&rlz=1C1CHZL_trTR723TR727&oq=Metacognition+and+Cognitive+Monitoring+A+New+Area+of+Cognitive%E2%80%94Developmental+Inquiry+JOHN+H.+FLAVELL+Stanford+University906+%E2%80%A2+OCTOBER+1979+%E2%80%A2+AMERICAN+PSYCHOLOGIST+Vol.+34%2C&aqs=chrome..69i57.1082j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8 adresinden 10 ağustos 2019 tarihinde alınmıştır.
- John T. Hart Jr. (2014) Guided Metacognition in Instrumental Practice, *Music Educators Journal*, aralık 2014, Cilt 101, Sayı 2
- Melanlıoğlu, D., (2012) Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı, **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/1 Winter 2012, p.1583-1595, TURKEY
- Özsoy, G., Ataman, A., (2009) The Effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement, *International Electronic Journal Of Elementary Education*, Vol.1.,ISSUE2. March,2009.

- Okan, H.(2019) Piyano Eğitiminde Yansıtıcı Düşünme Odaklı Öğretim-Müzik Kültürüne Dair Çeşitli Görüşler-1/Eğitim Yayınevi
- Okan,H.,Bekensir,L., Tunç,S. (2019) Konservatuvar Müzik Öğrencilerinin Otomatik Düşünceler, Tekrarlayan Olumsuz Öz-Derin Düşünceler, Algılanan Sosyal Yetkinlik Düzeyleri İle Performans Alanına İlişkin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ,Turkish Studies Educational Sciences Volume 14 Issue 3, 2019, p. 723-742 DOI: 10.29228/TurkishStudies.22636 ISSN: 2667-5609 Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY
- Stacho,L.(2018) Mental virtuosity: A new theory of performers' attentional processes and strategies *Musicae Scientiae*,2018, Vol. 22(4) 539–557 ,DOI: 10.1177/1029864918798415
journals.sagepub.com/home/msx
- Uçan.A., (1997) Müzik Eğitimi, Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar- Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- Yurdakul,B.,Demirel,Ö. (2011) Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı, Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi / 2011 Cilt: 1, Sayı: 1

İLKOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMININ METİNLER
VE OKUMA MATERYALLERİ
BAKIMINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

BÖLÜM

10

Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM¹

¹ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

Giriş

Türkçe dersleri temel dil becerilerinin kazandırıldığı bir derstir. Dil bireylerin metin oluştururken ve metni anlamak için kullandıkları soyut sembollerden oluşan sistemdir. Dil öğretimi aslında metin oluşturma ve metni anlama becerileri öğretmek ve geliştirmektir (Akyol ve Şahin, 2019). İlkokullarda ana dili öğretimi Türkçe dersi adı altında yapılmaktadır. Diğer taraftan öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde başlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin bu ilişkiyi en iyi ve yararlı sonuçları verecek biçimde ayarlamaları, kültür ile evrensel kültürün birbirini tamamlayıp geliştirmesini ve öğrencilerin hayata ve dünyaya en geniş açıdan, en iyi, en insancıl ve sağlıklı duygularla bakmalarını sağlayıcı bir yol izlemeleri gerekir. Bunun için öğretmen, Türkçe derslerinde yapacağı çeşitli çalışmalarla öğrencilerine önce kitap okuma alışkanlığı ve zevki kazandıracak; onların, değerli eserleri kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirebilecek düzeye gelmelerini sağlayacaktır (Temizyürek, 2003).

Türkçe öğretiminin temel taşlarından olan dinleme, okuma, anlama, anlatma becerilerinin gelişimi ve kitap okuma zevkinin oluşmasında metinler ve okuma materyalleri önemli bir yer tutar. Metin kavramını mesaj taşıyan; dilsel öğeler kullanılarak oluşturulmuş ve kendi içinde kapalı bir yapı olarak tanımlıyoruz (Başaran'dan aktaran Akyol ve Şahin, 2019). Çocukların psiko-sosyal gelişimine uygun bir şekilde hazırlanan metinler çocuğun okumaya karşı olan ilgi ve sevgisini artıracaktır. Özellikle tekrar tekrar okunan kısa hikâye ve masallar çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirir. Çocuklar için hazırlanan metinlerin kısa olması, dikkat sürelerine uygunluğunun yanı sıra onlarda dinlediklerini doğru bir şekilde anlama ve anlatma becerisini de pekiştirmektedir. Bu da Türkçe öğretiminde hedeflenen “dinlediğini amaca uygun olarak doğru anlatma” becerisini kazandırmada önemli rol oynar (Temizyürek, 2003).

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretim programları, ilgili dersin içeriklerini, amaçlarını ve kazanımlarını, öğrenme-öğretme süreçlerini gösteren bir kılavuzdur. Yetiştirilmesi hedeflenen insan tipinin niteliklerinin yansımaları olan öğretim programları, aynı zamanda ders kitaplarının da nasıl hazırlanması gerektiğine ilişkin ipuçlarına da yer verir. Ülkemizde Cumhuriyet'ten günümüze öğretim programları birçok kez değişime uğramıştır. Eği-

tim alanındaki yenileşme çabaları en sık öğretim programlarında düzenlenme ya da yenilenme şeklinde kendini göstermiştir. Eğitimin tüm kademelerine yansıyan bu değişimler ilkökul ve ortaokul seviyesinde her ders için çeşitli düzenleme ve yeniliklerle öğretim programlarına yansıtılmıştır. Türkçe dersi öğretim programı da bu değişimlerin bir parçası olmuştur ve olmaya da devam etmektedir (Bıçak ve Alver, 2018).

En son 2018 yılında hazırlanan Türkçe öğretim dersi programının uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla geçilmiştir. Uygulamada olan Türkçe programı ilkökul ve ortaokul kademesini bir bütün olarak (1-8. sınıflar) ele almıştır. Türkçe programı; giriş, öğretim programının uygulanması ve öğretim programının yapısı bölümlerinden oluşmaktadır. Program, yenilenen öğretim programlarının güncellenme gerekçelerinin ve yapısının belirtildiği bölümle başlamıştır daha sonra yenilenen öğretim programlarının amaçları, perspektifi, programlardaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ile ilgili bölümler bulunmaktadır. Bu bölümlerin ardından Türkçe program'ının uygulanması genel başlığı altında, programın özel amaçları, öğrenme öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve uygulamada dikkat edilecek hususlar ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Sonunda ise Türkçe program'ının özel amaçları bölümü ve özel amaçlar sıralanmıştır (MEB, 2019). Türkçe öğretim programının hazırlanması sürecinde farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş, yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış, başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş, Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış, illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş, eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş, bütün görüş, öneri, eleştiri ve eklentiler, Bakanlığımızın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiş-

tir. Yapılan tespitler doğrultusunda Türkçe öğretim programı gözden geçirilip yenilenmiştir ve sonrasında yapılan izleme değerlendirme sonuçlarına göre gerekli güncellemeler yapılmaktadır (MEB, 2019).

Hızla değişen dünyamızda konu-içerik olarak zengin ve yeni okuma materyallerinin öğrencilerin okuma düzeylerine, alışkanlıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi ve sunulması oldukça önemlidir. İçerisinde bulunduğumuz yüzyıl değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bireylerin bu değişen ve gelişen ortamlara uyumlarını sağlayacak en önemli unsurlardan birisi okumadır. Kitaplarla tanışma, okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanma, bireyin doğduğu andan başlayarak yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireylerin dilsel, bilişsel, kişilik ve sosyal gelişimleri üzerinde etkisi vardır bu nedenle üzerinde önemle durulması gerekir (İnce Samur, 2017). Okuma becerisinin ve alışkanlığının kazanılmasında aileden sonra ilkökul kademesinin ve öğretmenlerin katkısı oldukça önemlidir. Nitekim ilkökul düzeyinde okuma becerilerini kazanıp yeterince geliştiremeyen bireyler, ilerleyen dönemlerde akademik olarak başarısız olabilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı ilkökul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırarak, onların düşünme, anlama, eleştirme, tartışma, ön bilgilerle okuma arasında ilişki kurma, yeni anlamlara ulaşma gibi becerilere sahip olmalarını hedeflemektedir (Ertem, 2019).

Ülkemizde okuma ile ilgili bazı sorunlar mevcuttur. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yapılan Türkiye Okuma Kültürü Haritası araştırma sonuçları ülkemizin uluslararası okuma raporları sonuçları ile benzer olarak olumsuz yönde çıkmıştır. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yapılan bu araştırma hem mevcut durumu saptama hem okuma kültürünü geliştirme yönünde hedefler belirleme açısından alana oldukça büyük katkı sağlamıştır. Türkiye’yi temsil niteliği olan 26 ilde 6212 kişi ile yapılan bu araştırmanın amacı, Türkiye’deki okur profili ve eğilimlerinin belirlenmesi, bilgiye erişimde dolaylı veya dolaysız karşılaşılan sorunların giderilmesine ilişkin çözüm yollarının saptanması, ilgili kurum ve kişilere önerilerde bulunulması, toplumdaki kütüphane algısının belirlenmesi, halk ve çocuk kütüphanelerinde verilen hizmet kalitesinin yükseltilmesi, çeşitlendirilmesi ve geleceğe ilişkin yol haritasının belirlenmesi olarak açıklanmıştır. Araştırma okuma ile ilgili çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur: Türkiye’de yılda ortalama 7,2 kitap okunuyor. Boş zamanlarda

en çok televizyon izleniyor. Düzenli okunan yazar bulunmuyor ve kitap fiyatlarını katılımcılar pahalı buluyor. Araştırmaya katılanların yüzde 45,5'i rastgele kitap seçip, düzensiz okuyor. Türkiye'de her dört kişiden birinin kitap okuma alışkanlığı var. Katılımcıların yüzde 60,83'ü, kitap okumaya zaman bulamıyor. En çok edebiyat, din ve eğitim konulu kitaplar okunuyor. Yüzde 85,7'si Türkçe yazılmış kitapları tercih ediyor. En çok roman, sonra öykü ve şiir kitapları tercih ediliyor (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, 2011). Bu araştırma ile aynı zamanda okuma materyalleri ile ilgili çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kitap seçiminde seçici olmama, sadece belli konularda ve türlerde kitaplara yoğunlaşma küçük yaşlardan itibaren aldığımız eğitim ve alışkanlıklarımızın sonucu olduğu düşünülebilir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarının ve bu kitaplarda yer alan metinlerin, diğer okuma materyallerinin okuma alışkanlıkları ve okuma kültüründe ne kadar etkili olduğu açıkça görülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Araştırmanın amacı, mevcut ilkököl düzeyi Türkçe öğretim programını (1-4. Sınıflar) okuma materyalleri bakımından değerlendirmek, sorunları belirlemek ve önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemi ile Türkçe öğretim programı, ilgili alan yazın, araştırmalar detaylı olarak incelenmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak özetlenebilir. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman incelemesinin diğer bir tanımı ise mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir. Doküman incelemesinin aşamaları konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi olarak sıralanabilir (Karasar, 2007).

Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Okuma Materyalleri ve Metinler

Türkçe dersi öğretim programı hazırlanırken hedef olarak öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılması belirlenmiştir. Türkçe dersi öğretim programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Tüm sınıflarda kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Diğer taraftan okuma materyalleri öğrencilerin okuma gelişimini destekleyen en önemli unsurlardan biridir. Çünkü sadece öğretmenlerin nasıl öğreteceğini değil aynı zamanda öğrencilerin nasıl okuyacağını da etkiler. Hızla değişen dünyamızda konu-içerik olarak zengin ve yeni okuma materyallerinin öğrencilerin okuma düzeylerine, alışkanlıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi ve sunulması oldukça önemlidir. Türkçe ders kitaplarına seçilen okuma metinleri öğretim programının amaçlarına uygun olması gerektiğinden Türkçe öğretim programında yer alan okuma materyali seçim kriterleri temel öneme sahiptir. Şahin (2016) Türkçe öğretim programlarında okuma materyallerinin (metinlerin) önemini şu şekilde ifade etmiştir: “Türkçe derslerinde okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisine ait hedef ve kazanımların öğrencilere kazandırılmasında önemli işleve sahiptir. Türkçe öğretim programının amaçlarını gerçekleştireceği temel araç metinlerdir. Dersin amaç ve kazanımları metinler aracılığıyla öğrenciye ulaştırılmaktadır. Dolayısıyla okutulacak metinler rastgele değil, hedef ve kazanımları gerçekleştirecek nitelikte olan metinler arasından seçilmelidir”. Türkçe derslerinde ancak dilin izin verdiği ölçüde okuma, yazma, dinleme

ve konuşma becerileri öğretilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde kullanılan temel araç metinlerdir (Akyol ve Şahin, 2019).

Türkçe öğretim programı incelendiğinde okuma materyali olarak sadece metinler ve metin türlerinden bahsedilmiştir. Örnek çocuk kitaplarına, okuma kaynaklarına, elektronik veya dijital okuma materyallerine yer verilmemiştir. Bu nedenle bu çalışmada yer alan okuma materyali kavramı sadece metinleri içermektedir. Programın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Metinlerin seçiminde tüm sınıf düzeylerinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılması tavsiye edilmektedir. Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla 8 serbest okuma metnine de yer verilmelidir böylece ders kitabında toplamda 40 metin bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Metin türleri bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere 3 ana biçim altında toplanmıştır.

a) Bilgilendirici Metinler: Anı, Biyografiler, Otobiyografiler, Blog, Dilekçe, Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, Günlük Haber Metni, Reklam, Kartpostal, Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), Gezi Yazısı, Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme, Mektup, Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyimvb.), Sosyal Medya Mesajları.

b) Hikâye Edici Metinler: Çizgi Roman, Fabl, Hikâye, Karikatür, Masal / Efsane / Destan Mizahi Fıkra, Roman, Tiyatro.

c) Şiir: Mani / Ninni Şarkı / Türkü Şiir Tekerleme / Sayışmaca / Bilmece olarak müfredatta yerini almıştır (MEB, 2019).

Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının tercihinine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenmektedir. İlke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır. Öte yandan Türkçe öğretim programında ders kitaplarına alınacak okuma metinlerinin nitelikleri şöyle belirlenmiştir:

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.

2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir.

12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır (MEB, 2019).

Program, metin nitelikleri ile ilgili belirlenen ölçütler biçimsel olarak metin seçimlerinde bazı kolaylıklar sağlamakla birlikte Akyol ve Şahin (2019) tarafından metin içi ve alıcıya yönelik ölçütler olarak ifade edilen temel ölçütleri karşılamamaktadır. Metin içinde anlamsal ve mantıksal bağlantı sağlayan tutarlılık dilsel uyum ve bütünlük (bağdaşıklık) nasıl gerçekleştirilebilir? Bu sorulara tatmin edici cevaplar bulunmamaktadır. Öte yandan alıcıya yönelik ölçütlerden amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik gibi ölçütlerde dikkate alınması gerekirdi.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında bilgiden çok okuma becerisine odaklanıldığı ve öğrenciler etkin duruma getirilmesinin hedeflendiğini belirtmesine rağmen okuma becerisini geliştirmeye ve arttırmaya yönelik ilkökul Türkçe programında yer alan metinlerin çocuklarda okuma kültürü oluşturmaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, mevcut ilkökul Türkçe programında okuma kültürünün ve alışkanlığının oluşmasında temel öneme sahip örnek eserlere yer verilmemesi bir eksiklik olarak görülmektedir (MEB, 2019).

Programda ders kitaplarına alınacak metinlerde bulunması gereken 14 nitelik belirlenmiştir. Bu 14 niteliği karşılayacak temaya uygun okuma metni bulmak çok zordur. Bunun yerine her temaya ilişkin belli ölçütleri karşılayan metinler seçilebilir (Coşkun ve Taş, 2008). Öte yandan okuma materyallerinin seçiminde edebi metinlerin yanında özgün, çocukların ilgisine yönelik ve belli uzunlukta olmasına dikkat edilmelidir. Güneş (2013) kısa ve anlam bütünlüğü koparılan metinlerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede ve okuma zevki oluşturmada yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Çünkü kısa metinler öğrencileri ezbere yönlendirmektedir. Üstelik kısa metinler az anlam, az düşünce, az olay, az bilgi, az paragraf, cümle

ve kelime anlamına gelmektedir. Kısa metinler öğrencinin sözcük hazinesini geliştirmede başarılı olamamaktadır. Bütün bu gelişmeler ışığında birinci sınıf için metin uzunluğu 125-400 kelime, ikinci sınıf için 375-500 kelime, üçüncü sınıf için 450-600 kelime, dördüncü sınıf için 800-1000 ve daha üst sınıflar için ise 1000 ve üstü kelime içeren metinler seçilmesi önerilmektedir (Güneş, 2013). Türkçe öğretim programında okuma materyalleri çeşitlendirilmelidir. Öğrenciler farklı okuma materyallerinin farkına vararak kendine ait bir okuma alışkanlığı oluşturabilmelidir. Türkçe ders kitabına alınacak metinler, titizlikle değerlendirilerek seçilmelidir. Bu seçim sırasında metin güçlük düzeyi, öğrencilerin düzeyine uygun olması, türünün seçkin bir örneği olması gibi ölçütler dikkate alınabilir. Programda alınacak metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabileceği belirtilmiştir. Bununla birlikte bu tür müdahalelerin sınırları ile ilgili bir karmaşa söz konusudur. Sadeleştirme, kısaltma ve düzenlemeden metnin yarısı mı üçte biri mi ne kast edilmektedir? Sınırlar açıkça belirtilmelidir. Türkçe öğretim programında metinlerin alınacağı yazarlar ve kaynaklar ile ilgili olarak bir değerlendirme yapılmamıştır. Sadece bir sınıfta bir yazardan en fazla iki metin alınabileceği belirtilmiştir (Coşkun ve Taş, 2008). Bu durum mevcut programda yer alan başka bir sınırlılık olarak görülebilir. Programda seçilecek metinlerde ‘eleştirel bakış açısı’ ile ilgili bir nitelik belirtilmemiştir. Oysa programın hedefleri arasında eleştirel düşünme becerisini geliştirilmesine yönelik bir hedef bulunmaktadır (Şahin, 2016).

İlkokul Türkçe öğretim programına yönelik eleştirilerden bir diğeri okuma materyali olarak çocuk edebiyatı eserleri ve türleri bakımından gelmektedir (Baş, 2015; Karakuş, 2014). Geliştirilen ve değiştirilen yeni öğretim programı da çocuk edebiyatı eserlerine gereken önemi vermeden yola çıkmıştır. Oysa Türkçe dersi öğretim programında yer alan özel amaçların birçoğu doğrudan çocuk edebiyatı ile ilişkilidir (Örneğin: dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, oku-

duklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması).

Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında bu özel amaçlar belirlenmesine rağmen programın içerdiği çocuk edebiyatı türlerini tanıtmaktan öteye geçememektedir ve program içerisinde çocuk edebiyatı /çocuk edebiyatı eserleri kelimeleri yer almamaktadır. Sadece metin türleri başlığı altında çocuk edebiyatı türleri sınıf düzeyinde tablo halinde verilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı böyle bir içeriğe sahip olmadığı için Türkçe ders kitapları, Türkçe öğretiminin amaçlarına uygun nitelikte değildir ve Türkçe ders kitapları çocuk edebiyatı öğretimi kapsamında yetersiz kalmaktadır (Karakuş, 2014). Türkçe öğretim sürecinde sadece ders kitabına bağlılık ve tek kaynak uygulaması, nitelikli çocuk kitaplarına yer verilmemesi ve farklı yazınsal metinlerin göz ardı edilmesi önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk kitaplarının ilkökul seviyesinde Türkçe programının bir parçası olarak görülmesi ve dersleri pekiştirici olarak kullanılması, çocuğun öğrenme sürecine olumlu etki yapacaktır.

Türkçe Dersi öğretim programı incelendiğinde okuma materyali olarak sadece metinlere yer verildiği anlaşılmaktadır. Örnek çocuk kitapları veya eserler, kaynaklar vb. yer almamaktadır. Bu yaklaşım Türkçe öğretimini sadece ders kitabı ile sınırlandırmaktadır. Coşkun ve Taş (2008) ders kitaplarının toplumsal açıdan kuşakların içinde yaşadıkları topluma ait kültürü ve evrensel değerleri kazanmalarına, ortak değerler etrafında birleşmelerine yardımcı olması, öğretim materyallerinin daha ekonomik biçimde üretilmesini ve dağıtımını sağlamış olması gibi birçok yararının olduğunu belirtmesine karşın ders kitaplarının eğitimde tek kaynak olarak kullanılması doğru olmadığını belirtmektedir. Çünkü ders kitaplarının farklı düzeylerdeki öğrencilere aynı anda hitap etme zorunluluğu nedeniyle ders kitaplarında kullanılan dil, anlatım biçimi, seçilen metinlerin içeriği, kullanılan sözcükler, mecazlı ifadeler gibi konularda bireysel farklılıkları dikkate alması mümkün olamamaktadır.

Öğrencileri ders kitaplarının monotonluğundan çıkarıp hayal ve gerçeği bir arada barındıran çocuk edebiyatı örneklerini Türkçe dersleriyle bütünleştirip çocuğun beş duyusuna da hitap ederek dersler eğlenceli hale getirilebilir. Programda tematik bir yaklaşım izlendiği için en önemli ilke her sınıf düzeyinde temaların uygun, dengeli ve eşit dağılımında olmasıdır. Bu yönüyle biçimsel kaygıların ön planda olduğu söylenebilir. Türkçe dersi programında okuma materyalleri bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere 3 ana biçim altında toplanmıştır. Oysa Ninniler, türküler, tekerleme, bilmece, sayışma, maniler, halk hikâyeleri, destanlar, efsaneler sayesinde her çocuk kendi kültürünü tanır ve dil gelişimini tamamlar.

Yeni gelişen dijital okuma materyalleri konusunda sosyal ağlar ve kişisel ağ günlüğü (blog) dışında herhangi ibare yer almamaktadır. Okuma kültürü başlığı altında ise bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, e-kitap, z-kitap, z-kütüphane vb. kelimeler geçmekte ancak buna ilişkin ayrıntı ve açıklama bulunmamaktadır. Bu yönüyle Türkçe öğretim programının güncel gelişmeler ve teknoloji konularına uzak olduğu (anlam bütünlüğü sağlayamaya faydalı görsel, ses, video ve diğer formatlarda dijital materyaller) ve okuma materyalleri konusunda Türkçe ders kitabı ve metinler, metin türleri dışında kaynaklara yer vermediği anlaşılmaktadır. Türkçe öğretim programında metinlerin seçimi ile ilgili daha çok değişikene ve daha belirleyici ifadelere yer verilmesi olumlu olarak görülebilir (Coşkun ve Taş, 2008). Ancak okuma materyallerinin seçiminde sadece biçimsel ve içeriğe yönelik ölçütlerin verilmesi programın diğer sınırlılığı olarak görülebilir. Metin seçimi ile ilgili kriterlere öğrenci düzeyine, kazanımlara, mili ve manevi değerlere, Milli Eğitim Temel Kanununda belirtilen genel ve özel amaçlara uygun olmalıdır kriteri de eklenmelidir (Akyol ve Şahin, 2019).

Programda yer alan önemli eksikliklerden birisi metinlerin sınıf düzeyine uygun olup olmadığı konusunda kesin ve net ölçütlerin yer almayışıdır. Şahin (2016) okuma materyallerinin en önemli özelliklerinden birini öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun olması olarak işaret etmiştir. Okuduğunu anlamayan, yaşantılarıyla özdeşleştiremeyen öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmesi beklenemez. Metinler ayrıca ana dilinin özelliklerini, anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtmalıdır. Çocuk kitaplarında doğal olarak çocuklara dönük hazırlanan metinlerde de yazar, kural ya da kurallar koymaktan, yap-

tırımcı yargılar oluşturmaktan çok özellikle, çocukların gelişim özelliklerini de göz önünde bulundurarak onlara neden-sonuç ilişkisiyle anlamlandırabilecekleri yaşam durumları sunmalıdır (Sever'den aktaran Şahin, 2016). Programda yer metin sayıları ve çeşitliliği konusunda eğitimciler arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Örneğin, Bıçak ve Alver (2018) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin çoğu öğretim programında metin sayılarını ve çeşitliliği yeterli bulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin az bir kısmı ise metin sayılarının fazla olduğunu düşünmektedir. Güven (2011), Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenler metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Programda ayrıca öğrencilerin okuma düzeyleri arasındaki farklılıklar, metinlerin güçlük düzeyleri, dijital metinler ve okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik açıklamalar ve öneriler göz ardı edilmiştir. İlkokul düzeyinde Türkçe programlar hazırlanırken çocuğun gelişim özelliklerini, çocuğun dünyasını iyi bir şekilde incelenmesi ve göz önünde bulundurulması gerekir. Öğretim programının sonunda öğretmenlere yönelik sınıf düzeyinde örnek çocuk kitapları, yazarları kaynak listesi verilmesi yerinde olacaktır (Ertem, 2019).

KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baş, B. (2015). *Türkçe Öğretimi Açısından Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:5, Sayı:10, 59-74.
- Ertem, İ. S. (2019). *Türkçe Öğretim Programında Yer Alan Okuma Materyallerinin İncelenmesi*. Atlas International Congress on Social Sciences 4. October 18-20, 2019. Ankara, Turkey.
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- İnce Samur, A., Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde ilkokul dönemi (6-10 yaş). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 50, Sayı:1, 209-230.
- Karakuş, N. (2014). Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin başarısızlığının sebepleri. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, 756, 286-288.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (2014). Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili*. Cilt: CVII Sayı: 756. 608-622.
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 42-54.
- Küçük, S. (1996). Türkçe öğretiminde metin seçimi ve önemi. *Dil Dergisi*. Sayı: 43, s. 10-14.
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663> adresinden 12.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, D. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*. 11. 2095-2095.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü. (2011). *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*. Ankara: KYGM.
- Temizyürek, F. (2003). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi*. TÜBAR-XIII.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

BAYRAMLAR VE ANMA
GÜNLERİNİN
EĞİTİMDEKİ ROLÜ:
KÂZİM NÂMÎ DURU'NUN
DEĞERLENDİRMELERİ

BÖLÜM

11

Mehmet ELBAN¹

¹ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: melban111@gmail.com

GİRİŞ

Osmanlı ve Cumhuriyet döneminin önde gelen eğitimcilerinden birisi Kâzım Nâmi Duru'dur. 1876 doğumlu Kâzım Nâmi Duru, askeri rüşdiye (1891), Manastır Askeri İdadisi (1894) ve Harbiye Mektebi'nde (1895-1897) eğitim gördükten sonra orduda görev almıştır. Sultan Abdülhamid'e karşı yapılan askeri darbe içinde yer alan Kâzım Nâmi, 1910'da askerlikten ayrıldı. Daha sonra Fazıl Bey'in tavsiyesiyle eğitim alanında görev alan Kâzım Nâmi, 1911-1916 arasında çeşitli vilayetlerde maarif müfettişliği yaptı. 1920-1922 arasında Orta Tedrisat Umum Müdürlüğü görevinde bulundu (Güneş, 2000, s.537; Göktürk, 1968, s.4777; Duru, 2017 s.25-50). 1925 yılından itibaren Kâzım Nâmi, Kıbrıs'ta eğitim faaliyetlerini sürdürdü. Memleket hasreti nedeniyle Kıbrıs Türk Lisesi müdürlüğü görevinden ayrıldı (Duru, 2017, s.126; Temizyürek ve Dinçer, 2014, s.180). Lefkoşa Konsolosu (şehbend) Asaf Bey'e göre Türkiye'den gelen lise müdürü Kâzım Nâmi'nin hakkında başta olumlu düşünceler vardı. Ancak daha sonra Kâzım Nâmi halk tarafından sevilmemiştir. Nitekim çok geçmeden 1927 yılında görevden alınmıştır (Çapa, 2016, s.199-200). Bu bağlamda her ne kadar Kâzım Nâmi, hatıralarında memleket özlemini Kıbrıs'taki ayrılığının sebebi olarak belirtse de Kıbrıslıların memnuniyetsizliği ortadadır.

Daha sonra 1929 yılından 1933 yılına kadar Robert Koleji'nde Türkçe Öğretmenliği yapan Kâzım Nâmi, 1935 tarihinde Manisa milletvekili olarak Meclis'e katıldı. 1939 yılında yurtdışı seyahatlerinde bulundu. Kâzım Nâmi, İstanbul'da 1967 tarihinde vefat etti (Temizyürek ve Dinçer, 2014, s.180-181; Göktürk, 1968, s.4777; Duru, 2017 s.25; Güneş, 2000, s.537). Batı eğitim sistemini iyi tanıyan Kâzım Nâmi, Atatürk döneminde Cumhuriyet devrimlerini anlayan ve onu eğitim uygulamalarına yansıtan kişiler arasında görülmüştür (Temizyürek ve Dinçer, 2014, s.182; Ozankaya, 2006, s.175). Nitekim Kâzım Nâmi, Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının hazırlanmasında görev alan eğitimcilerden birisi olmuştur. Kâzım Nâmi, ders kitapları hazırlanırken Türkiye koşullarının göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu belirtmiştir (Ata, 2014, s.50; Ata, 2000, s.86). Diğer taraftan "Tüba ağacı" yaklaşımını benimseyen Kâzım Nâmi (Duru, 2017, s.64) okul öncesi eğitim düşüncesinin doğmasında ve Frobel usulü uygulamaların Osmanlı İmparatorluğu'na taşınmasında öncülerden biri olmuştur (Duru, 2017, s.72; Akyüz, 2007, s.268; Gurbuetoğlu ve Atlı, 2014). Bundan başka öğretmen eğitimine, Türkçe eğitime yönelik görüşler belirtmiştir. Görüleceği üzere subay, gazeteci, siyasetçi ve daha çok eğitimci olan Kâzım Nâmi, maarif şûralarına ve dil kurultaylarına katılmış, Cumhuriyet, Son Posta ve Vakit gazetelerinde yazılar yazmıştır (Duru, 2017, s.163; Temizyürek ve Dinçer, 2014; Dinçer, 2007, s.146).

Bayramlar

Kâşgarlı Mahmud'un "sevinç ve eğlence günü" olarak açıkladığı bezrem/bezrâm; bugünkü söylenişiyile bayram kelimesi köken olarak Farsçadır. Bu telaffuz (beyrem/ bayram) Oğuzlar'a aittir. Bayram kelimesinin Arapça karşılığı ise "adet halini alan sevinç ve keder; bir araya toplanma günü" manasına gelen (el-ıyd) "îd"dir (Erdem, 1992). Gazneliler ve Büyük Selçuklu devleti döneminde dini bayramların dışında Nevruz (Baharın başlangıcı), Mihriğân ve Sede (Sonbaharın başlangıcı) bayramlarının kutlandığı görülmüştür (Piyadeoğlu, 2010).

XIX. yüzyıla gelindiğinde milli devletler, milli bütünlüğü sağlamak ve vatandaşların devlete olan bağlılığını geliştirmek için semboller kullanmıştı. Bu amaçlarla kullanılan bir sembol ise bayramlardı. İşte, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde ihtifalci olarak anılan Mehmet Ziya Bey, Osmanlı vatandaşları arasında ortak duygu oluşturmak için İstiklâl-i Osmânî Bayramını önermişti. Bunun yerine II. Meşrutiyet'in ilanı (10/23 Temmuz) (ıyd-i milli) 1909 tarihinden itibaren ilk kez milli bayram olarak kutlandı. Daha sonra İstiklâl-i Osmânî Bayramı 1913-1922 yılları arasında kutlandı (Kandil, 2010; Alkan, 2013, s.156-158; Yamak, 2008). Görülüyor ki dönemin eğitimcileri de bayramların vatandaşların eğitimindeki etkililiğinin farkındaydı. Bu bağlamda söz konusu araştırmada Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden Kâzım Nâmi Duru'nun bayramlara ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın temel problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

Temel Problem Cümlesi: Kâzım Nâmi Duru, bayramlar ve anma günlerini nasıl değerlendirmiştir?

Alt Problemler:

1. Kâzım Nâmi'ye göre bayram ve anma günleri nedir?
2. Kâzım Nâmi'ye göre bayram ve anma günleri niçin yapılır?
3. Kâzım Nâmi'ye göre bayram ve anma günlerinin faydaları nelerdir?
4. Kâzım Nâmi'ye göre bayram ve anma günlerinin eğitimdeki yeri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Söz konusu çalışmada araştırma problemine göre dokümanlara gidilmiştir. Bu bağlamda çalışma belgesel (documentary) araştırma modeline göre yürütülmüştür. Doküman araştırmaları nitel araştırmalar içinde yer alır. Özellikle araştırmacının doğrudan gözlem ve görüşme yapma imkânı olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu durumlarda yazılı ve görsel dokümanlar araştırmanın merkezine alınır. Mevcut araştırmada dokümanlara gidilmiş ve araştırma doküman araştırması deseni olarak tasarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.218).

Araştırmanın Çalışma Evreni-Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini Kâzım Nâmi Duru'nun kaleme aldığı bayramlara ilişkin yazılar oluşturmaktadır. Bu kapsamda Kâzım Nâmi'nin 1916 tarihinde *Donanma* dergisinde yayınlanan "İhtifaller (merasimler) ve terbiyevi tesirler" adlı makalesi incelenmiştir.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Doküman incelemesi ölçek, görüşme ve gözlemin olmadığı araştırmalarda kullanılan alternatif bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.46; Merriam, 2013, s.23). Araştırmanın verileri Kâzım Nâmi tarafından kaleme alınan bayramlarla ilgili "İhtifaller (merasimler) ve terbiyevi tesirler" adlı makale üzerinden sağlamıştır. Verilerin analizinde doğrudan alıntılara dayanan ve belli temalar geliştirilerek yapılan betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256-257).

Bulgular

Kâzım Nâmi'nin bayram ve anma günlerine ilişkin değerlendirmeleri araştırma problemlerinin sırasına uygun olarak incelenmiştir. Kâzım Nâmi, makalesinde bayramların ne olduğunu

"İhtifaller, dini ve milli bayramlardır, beşeriyet (insanlık) bunları her zaman yapmış veya yapmaktadır. İhtifal, mazideki büyük günlerin, büyük adamların hatırasını maneviyatta kuvvetlendirmek içindir. Ya o günler için Tanrıya, yaptıkları büyük işler için o büyük adamlara haleflerinin (oğullarının) bir şükramdır."

şeklinde açıklamıştır (Duru, 1916, s.1198). Verilen alıntıdan anlaşılacağı üzere Kâzım Nâmi; bayramları, dini ve milli bayramlar olarak ikiye ayırmıştır. Ancak onun ihtifal kavramı hem bayramları hem de anma günlerini kapsamaktadır. Bayramlar ve anma günleri Tanrı ile büyük adamlara

yapılan bir teşekkürdür. Kâzım Nâmi, “Geçmiş günlere, toprak altında yatan zatlara karşı bu şükranının ne önemi var? Onlar, yaptıkları işleri haleflerinin (oğullarının) minnetini kazanmak için mi yaptılar?” sorusunu sorar. Böylelikle bayram ve anma günlerinin niçin yapıldığı ve yapılması gerektiğini sorgular. Kâzım Nâmi’nin bu soruya cevabı, aşağıdaki gibidir (Duru, 1916, s.1198):

“İnsanların hayatı nasıl hafızalardan ibaret ise, milletlerin hayatı da tarihlerinden ibarettir. İnsanın garizi (içgüdesel) hayatı itibarıyla hayvandan hiçbir farkı yoktur, fakat insan ruhu ve ictimai hayatı yani hafızası ve tarihi itibarıyla daima yaşayan, mebde’ (başlangıç) ve maâddan (dönüş yeri/ahiret) masun (korunmuş) olan bir mevcûddur (varlıktır).”

Anlaşıyor ki Kâzım Nâmi’ye göre bayram ve anma günlerinin yapılma nedeni toplumların tarih hafızasını oluşturmaktır. Çünkü insanın nasıl ki bir hafızası varsa toplumların da hafızası vardır. Toplumların hafızası ise tarihtir. Hafızada neşeli ve hüzünlü anılar vardır. İnsan bu anıları hatırlayarak kendi varlığının farkına varır. Milletler de böylesi neşeli ve hüzünlü anıları hatırlayarak bir uyanış sağlar ve ortak şuur oluşturur. Dolayısıyla Kâzım Nâmi’ye göre bayram ve anma günlerinin en temel faydası milletlere uyanış (intibâh) ve kolektif hafıza sağlamasıdır. Bundan başka bayramlar ve anma günleri milletlere ilerleme, çalışma ve ümit gücü verir. Tüm bu faydalar Kâzım Nâmi için etkileyici eğitim araçlarıdır (Duru, 1916, s.1198).

Kâzım Nâmi daha sonra Türk-İslam tarihindeki ve Meşrutiyet dönemindeki (10 Temmuz, Osmanlı istiklal günü vb.) bayram ve anma günlerinden bahseder. Bazı bayram ve anma günlerinin her sene aynı heyecan ve gösteriş yapılmadığından yakınır. Diğer taraftan “istiklal günü” bayramının heyecanla kutlandığını belirtse de halkın şuurunu uyandıracak hatiplerin yokluğundan şikâyet eder. Millet in bu günleri ruhunda hissetmesi ve aynı ülküyü paylaşması gerektiğini belirtir (Duru, 1916, s.1198).

Kâzım Nâmi’ye göre bayram ve anma günleri, milletlere geçmişlerine olan bağlılıklarını göstermesi açısından önemlidir. Geçmişine kıymet verenler, geleceğini düşünenlerdir. Dolayısıyla geçmişle ilgilenmek bir anlamda geleceği düşündürmektir. Bu bağlamda bayramlar ve anma günleri bugünkü neslin, gelecekteki nesle verdiği bir dersiştir. Bayramlar ve anma günleri gelecek neslin çalışma kuvvetini ve eğitimini hazırlar. Kâzım Nâmi, bayram ve anma günlerinin eğitim

açısından önemini çağdaş eğitimde duyuşsal kazanımlar ile ifade edilen hissiyat ile açıklar (Duru, 1916, s.1199).

Kâzım Nâmi, eğitimin gerçek manasının nesle yalnız bilişsel kazanımlar (zihni melekelerin inkişâfı) ve beden eğitimi sağlamak olmadığını, duyuşsal kazanımlar vermek olduğunu (kalbe, hissiyata ait olan) belirtir. Bu kapsamda en önemli kazanım bayram ve anma günlerinin millette müşterek hissiyat uyandırmasıdır. Başka bir ifadeyle bu kazanım, millet olma bilincidir. Bayramlar ve anma günleri, çocuklara yıllarca okullarda verilen derslerden çok daha etkilidir. Bu günler sayesinde ortak duygular yaşanan heyecanlı saatlerde hemen tesir eder. Çünkü cemaat ruhu heyecanlı zamanlarda yükselir ki bu heyecanlı zamanlar bayramlar ve anma günleridir. Bu günler sayesinde millete mensubiyet duygusu kazanılır. Nitekim bayramlar ve anma günleri cemaatle yapılan bir eylemdir (Duru, 1916, s.1199).

SONUÇ

Araştırma bayram ve anma günlerinin eğitimdeki yerini Kâzım Nâmi'nin bakış açısından değerlendirmiştir. Kâzım Nâmi bayram ve anma günlerini ihtifâl kavramı altında birleştirmiştir. Buna göre bayramlar ve anma günleri Tanrıya ve büyük adamlara yapılan bir teşekkürdür. Bayramları da dini ve milli bayramlar olarak ikiye ayırmıştır. Bu noktada Kâzım Nâmi'nin dini bayramları bayramlar listesine aldığı görülmektedir. Her ne kadar eğitime pozitivist bir yaklaşımı olsa da Kâzım Nâmi'nin din ve maneviyatı tamamen bir kenara atmadığı görülmektedir (Özmen ve Ünal, 2017). Dini bayramları listelemesi bunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Bayramlar ve anma günlerinin niçin yapılması gerektiği sorusuna Kâzım Nâmi'nin cevabı tarih hafızasıdır. Toplumların mevcudiyeti, tarih hafızasına bağlıdır. Tarih hafızasının içeriğinde hem neşeli hem de hüznü olaylar vardır. Kolektif hafıza sağlayan bayram ve anma günlerinin faydaları ise milletlere ilerleme, çalışma ve geleceğe ümitte bakma gücü vermesidir.

Bayram ve anma günlerinin önemi ele alındığında Kâzım Nâmi'nin konuya tarih bilinci ve milletlerin ortak gelecek kaygısı açısından yaklaştığı görülmüştür. O, bayram ve anma günlerini gelecek nesle verilen bir ders olarak görür. Dolayısıyla geçmişle ilgilenmek ve geçmişi anmak geleceği düşündürmektir. Geçmişin anılması ise bayram ve anma günleri ile gerçekleştirilir.

Kâzım Nâmi açısından bayram ve anma günlerinin eğitimdeki yeri, daha çok onun eğitime bakışıyla ilgilidir. O, eğitimin temel gayesini ce-

miyet açısından görür. Bu bağlamda Kâzım Nâmi için eğitimdeki duyuşsal kazanımlar; bilişsel kazanımlar ve psiko-motor kazanımlardan çok daha önemlidir. Bayram ve anma günlerinin verdiği hissiyat ise millet olma ve millete duyulan aidiyet duygusudur. Bu kazanım her şeyden önce gelir. Bu hissiyatın kazanılması ise yıllarca verilen dersler ile değil, cemaat ile yapılan heyecanlı bayram ve anma günleri ile gerçekleşir. Gerçekte de milletlerin millet olma bilincinin sağlanmasında bayramlar önemli vasıtalarından biridir (İslah, 2012).

Kâzım Nami'nin Yeni Lisan hareketinin önemli destekleyicilerinden biri olduğu (Şahin, 2014) ve Türkçü dergilerde yazılar yazdığı (Okay, 2006, s.514) düşünüldüğünde onun millet olma bilincine verdiği önem anlaşılabilir. Kâzım Nâmi için vatan sevgisi ve millî amaçlar temel öncül-lerdir. O, öğretim faaliyetlerini çocuğun ruhu üzerine inşa eder (Temizyürek ve Dinçer, 2014, s.184). Diğer taraftan eğitime yaklaşımında lâiklik, vatan sevgisi, millîlik ve kolektif bilinç önemli bir yer tutar (Erkek, 2005; Erkek, 2017). Dolayısıyla Kâzım Nâmi'nin bayramlar ve anma günlerine ilişkin görüşleri bu bağlama yerleşir.

Öte yandan bayramlar ve merasimler özellikle devletin zor zamanlarında toplumu bir arada tutmanın önemli vasıtasıdır (Uzun, 2009). Kâzım Nâmi, bu yazıyı kaleme aldığında Birinci Dünya Savaşı devam etmekteydi. Bununla birlikte söz konusu yazıyı *Donanma Mecmuası*'nda yayınlamıştı. *Donanma Mecmuası* Donanma Cemiyeti tarafından 1910-1919 yılları arasında çıkarılan bir dergidir. *Donanma Mecmuası* Birinci Dünya Savaşı sırasında verdiği görseller ile daha çok savaş propagandası amacı gütmüş-tür (Sunu, 2007; Ulucutsoy, 2018; Kınaylı, 1968, s.4698). Görülüyor ki Kazım Nami'nin bu yazıyı kaleme almasındaki motivasyon millet ve devlet açısından dönemin zor koşullarıdır. Yine propaganda amaçlı bir dergi olan *Donanma Mecmuası*, Kâzım Nâmi'nin bayramlar ve anma günleri yazısının yazılış gayesini açıklamakta başka bir neden olarak düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle Kâzım Nâmi, dönemin zor koşullarında milleti bir arada tutmak için bayram ve anma günlerinin gücünü işaret etmiştir. Denilebilir ki Kazım Nami'nin bayramlar ve anma günlerine ilişkin değerlendirmeleri onun cemiyetçi eğitim felsefesini, Türkçü politik tutumunu, dönemin (Birinci Dünya Savaşı) zor koşullarını ve derginin propagandaya dönük yayın politikasını yansıtmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. (11.b.), Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, M.Ö. (2013). II. Meşrutiyet'te resmi ideoloji, resmi tarih ve eğitim. (2. Baskı). Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarih yazımı içinde* (s.155-177). İstanbul: Yeditepe.
- Ata, B. (2000). Atatürk, tarih öğretimi ve müzeler. *Türk Yurdu*, 160, 85-90.
- Ata, B. (2014). 1924'te İlkokullarda tarih Öğretimi: D'alembert etkisi altında Türk deneyimi. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 43-61.
- Çapa, M. (2016). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluş Yıllarında Kıbrıs' ta Eğitim Teşkilatı: Kıbrıs Şehbenderi Asaf Bey'in Raporu. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 2(1), 193-209.
- Dinçer, F. (2007). *Kâzım Nâmi Duru hayatı, eserleri ve Türkçe öğretimine katkıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Duru, K. N. (1916). İhtifaller (merasimler) ve terbiyevi tesirleri. *Donanma*, 7(75), 1198-1199.
- Duru, K. N. (2017). *İttihat Terakki/Cumhuriyet devri Makedonya hatıraları*. Ankara: Altınordu.
- Erdem, S. (1992). "Bayram", TDV İslâm Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/bayram#1> (11.10.2019) adresinden alınmıştır.
- Erkek, M. S. (2005, Eylül). *Kâzım Nâmi Duru'nun eğitime bakışı ve tarih eğitimi üzerine görüşleri* [Tam Metin]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Erkek, M. S. (2017). II. Meşrutiyet sonrası iktisad-ı milli fikrinin edebiyata yansması: Kazım Nami Bey'in İş Ordusu adlı eseri üzerinden bir değerlendirme. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 709-733.
- Göktürk, H. (1968). "Kâzım Nâmi Duru", İstanbul Ansiklopedisi, vol. IX. İstanbul: Koçu Yayınları, 1968.
- Gurbetoğlu, A., & Atlı, S. (2014). Kazım Nami Duru'nun okul öncesi eğitime katkıları ve "çocuk bahçesi rehberi" adlı eserinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 225-243.
- Güneş, İ. (2000). *Türk parlamento tarihi: TBMM V. dönem (1935-1939) II. C*. Ankara: TBMM Basımevi Müdürlüğü.
- İslah, İ. (2012). *Türklerde bayram*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kandil, İ. (2010). *Türk basınında Osmanlı bağımsızlık günü kutlamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kınaylı, H. (1968). "Donanma Cemiyeti", İstanbul Ansiklopedisi, vol. IX. İstanbul: Koçu Yayınları, 1968.

- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber*. (S.Turan, Çev. Ed.), Ankara: Nobel.
- Okay, C. (2006). Eski harfli çocuk dergileri. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 511-518.
- Ozankaya, Ö. (2006). Atatürkçü düşüncede eğitimin yeri. Doğan Atılgan (Ed.), *Atatürk ve Türk dili ve edebiyatı, Türk eğitimi ve Türk kültürü konusunda seçme yazılar* içinde (ss.169-178.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özmen, C., & Ünal, F. (2017). Osmanlı imparatorluğu ve cumhuriyet dönemi eğitimcilerinden Kazım Nami'nin ahlak eğitimi anlayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 129-146.
- Piyadeoğlu, C. (2010). Gazneliler ve Büyük Selçuklular'da bayramlar ve bayram kutlamaları. *Turkish Studies*, 5(4), 1412-1420.
- Sunu, S. E.(2007). *The great war and the visual mobilization of the Ottoman Public sphere: the case of "Donanım" journal*. (Unpublished master's thesis). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E. (2014). Turanlı'nın defteri'nde yeni lisan hareketi ve Türklük mefküresi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(2), 194-208.
- Temizyürek, F.,& Dinçer, F. (2014). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde önemli bir isim: Kâzım Nami Duru. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 10(19). 173-193
- Ulucutsoy, H. (2018). Birinci Dünya Savaşı'nda Donanma Mecmuasının cihat ilânı özel sayısı. *Türkiyat Mecmuası*, 28(2), 177-204.
- Uzun, H. (2009). Türk Yurdu'nda 1913 yılı İstiklâl-i Osmanî günü kutlamaları. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 6(1). 128-141.
- Yamak, S. (2008). Meşrutiyet'in Bayramı: "10 Temmuz İd-i Millisi". *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 38, 323-342.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ÇOCUK EDEBİYATI
ESERLERİNİ DEĞERLER
EĞİTİMİ YÖNÜNDEN
İNCELEYEN LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN ANALİZİ

BÖLÜM

12

Mehmet FİDAN¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, fidanm3838@gmail.com

Giriş

Eğitim-öğretim süreçlerinin temelinde yer alan değer kavramının TDK (2019) tarafından “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” şeklinde tanımlandığı görülür. Özellikle bu tanımda yer alan kıymet kavramı, öğrencilerde belirli eğitim süreçleri sonucunda edinilmesi hedeflenen duygu, düşünce ve davranışları karşılama yönünden önemli konumda bulunur. Çünkü kıymet, değer verme davranışı, aynı zamanda bu davranışın içselleştirildiğinin de bir göstergesi niteliğindedir. Nitekim bu durumun -değer vermenin- duyuşsal alanın öğretim hedefleri arasında da yer aldığı görülür (Göçer, 2018:14). Bu sebeple değerler eğitiminin, özellikle öğrencilerin duyuşsal alandaki becerilerinin geliştirilmesinde temel basamaklardan birini oluşturduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim süreçlerinin genelinde olduğu üzere Türkçe eğitiminde de değerler, programın temel nitelikleri arasında yer almaktadır. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde bu özelliğin göz önünde bulundurularak değerler eğitiminin, müstakil bir alan olarak tanımlanmasından ziyade, bütün eğitim-öğretim süreçlerinin temel nitelikleri arasında bulunduğu belirtilmektedir (MEB, 2019:4). Belirlenen eğitsel hedeflere ulaşılmasında ders programlarının önemli yönlendirici, belirleyici vb. etkileri bulunmaktadır. Bu durum değerler eğitiminin kapsamının belirlenmesinde de programın uygulayıcıları olan öğretmenlere önemli veriler sunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu doğrultuda “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” kök değerlerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2019:4).

Derste işlenen metinlerin öğrenciler tarafından doğru olarak algılanmasında ve dersin belirlenen hedeflerine ulaşılmasında okuma etkinliklerinden öğrencilerin faydalanma durumu etkili konumda bulunur. Nitekim Türkçe derslerinin kazanımları arasında değerler eğitiminin de yer aldığı görülmektedir. Örneğin “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” (MEB, 2019:38) kazanımının, öğrencilerde Türkçeyi güzel ve etkili kullanma bilincini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Tahiroğlu’nun (2014:739) araştırma sonuçları incelendiğinde “değerler eğitimi destekli akıcı okuma ve okuduğunu anlama etkinliklerinin” öğrencilerin değer duygusunun artmasına katkı sağladığı görülmektedir. Bu durum bilişsel becerilerin gelişimi ile duyuşsal becerilerin gelişimi arasındaki bağlantıyı göstermesi bakımından önemlidir.

Türkçe derslerinin uygulanış biçimleri ele alındığında ders kitaplarının önemli görevinin olduğu görülmektedir. Ders kitapları, bütün öğrencilerin ulaşabileceği kaynak olma özelliğinden dolayı, öğretmenlerin eğitim

süreçlerinde tercih ettiği bir öğretim materyali olarak ön plana çıkmaktadır. Bu durum değerler eğitimi açısından ele alındığında ders kitaplarının bu yönde değerlendirilmesi araştırmacılar tarafından bir gereklilik olarak görülmektedir. Yaman, Taflan, Çolak (2009:114) Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlere yönelik araştırmalarında sosyal ve teorik değerlerin diğer değerlere göre kitaplarda daha çok yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Türkçe ders kitaplarını değerler eğitimi yönünden ele alan çalışmalarda, kitaplardaki metinlerin türsel özellikleri yönünden de analiz edildiği görülmektedir. Çapoğlu ve Okur (2015:100) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerde “insan sevgisi, doğa sevgisi ve Türk büyüklerine saygının” diğer değerlere göre daha çok yer aldığını tespit etmişlerdir.

Derslerde değerlerin öğretimi, yalnızca metne dayalı olmayıp öğrencilerin çoklu duyularına seslenebilen bir yapıda bulunmaktadır. Çoklu duyulara seslenebilme açısından oyunlar önemli konumda bulunmaktadır. Bu konuda Çelik ve Buluç (2018:83-84) araştırmalarında yaratıcı drama yönteminin derslerde kullanılmasının öğrenciye birçok açıdan katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Çelik ve Buluç (2018:84) “duygu ve düşüncelere saygı, hoşgörü, bilimsellik” gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında bu yöntemin kullanılabileceğini belirtmektedir. Türkçe derslerinin önemli kazanımları (MEB, 2019:36) arasında yer alan deyimlerin ve atasözlerinin değerler eğitimi alanında kullanılabilirliğine yönelik çalışmasında Bulut (2013:572), deyimlerin ve atasözlerinin, değerlerin aktarımında önemli konumda bulunduğunu ifade etmektedir. Girmen (2013:134) ise araştırmalarında incelediği Türk atasözleri arasında sırasıyla en çok dayanışma, çalışkanlık, duyarlılık değerlerinin ön plana çıktığını tespit etmiştir. Devci, Belet ve Türe (2013:294) araştırmalarında Dede Korkut Hikâyelerinin içerdiği “aile birliği, sevgi, dürüstlük” vb. gibi değerler sebebiyle, değerler eğitiminde kullanılabileceğini belirtmektedirler. Kardeş (2015:14?) Türkçenin en eski yazılı kaynaklarından olan Kül Tigin Abidesi’nin içerdiği millî ve manevî değerlerden dolayı Türkçe eğitiminde kullanılabileceğini belirtir. Benzer bir çalışmada Güven (2014) Türk efsanelerini değerler eğitimi yönünden ele alır. Güven’in (2014:240) araştırma sonuçlarına göre efsanelerde en çok sevgi, saygı, yardımseverlik, dürüstlük, dayanışma gibi değerler yer almaktadır. Demir ve Özdemir (2013) çalışmalarında Karagöz/Gölge oyunlarının değerler eğitiminde kullanılabilirliğini incelemiştir. Demir ve Özdemir’e (2013:78) göre Karagöz oyunları değerlerin aktarımında sezdirmeyi ve mizahi unsurları kullanması yönünden ayrılmaktadır. Bu araştırmalar Türkçe eğitimi alanı doğrultusunda değerlendirildiğinde kapsam yönünden çeşitliliğin sağlandığı görülmektedir. Türkçe derslerinin temel kaynakları arasında bulunan ders kitaplarında yer alan metinler, buldurması gereken çeşitli eğitsel ve edebi niteliklerden dolayı çocuk edebiyatı eserlerinden içerik yönünden faydalanmaktadır. Bu sebeple ço-

çocuk edebiyatı eserlerinin eğitsel, edebi vb. özellikler yönünden değerlendirilmesinin, dolaylı olarak ders kitaplarına metin seçim süreçlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmamızda ilgili eserleri değerler eğitimi açısından ele alan lisansüstü tezler incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Eğitim-öğretim süreçlerinin amaçlar, hedefler, kazanımlar doğrultusunda uygulanmasına imkân sağlayan ders programlarının önemli hedefleri arasında öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamanın yanında, onlara evrensel, kültürel, millî, manevi gibi sıralanabilecek temel değerleri benimsetebilmek de yer alır (MEB, 2019:4). Değerler eğitiminin öğrenme ortamlarındaki bu önemli rolü, araştırmacıların bu alana yönelmelerinde etkili olmaktadır. Nitekim bu alanda lisansüstü tezlerden yola çıkılarak araştırma yapıldığında çok sayıda çalışma tespit edilebilmektedir. İlgili çalışmalar genel olarak incelendiğinde, bunların eğitim-öğretim süreçlerinin birçok alanıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın alanını ise genelde Türkçe eğitimi özelde ise çocuk edebiyatı alanındaki eserleri değerler eğitimi açısından ele alan çalışmalar oluşturmaktadır. Çünkü çocuk edebiyatı eserlerinin Türkçe derslerine kaynak oluşturma yönü önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı çocuk edebiyatı alanındaki eserleri değerler eğitimi açısından ele alan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaçla çocuk edebiyatı alanındaki değerler eğitime yönelik lisansüstü tezlere ulaşılmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Tezlere ulaşılmasında YÖK Tez Merkezi'nden (<https://tez.yok.gov.tr>) yararlanılmıştır. Öncelikli olarak çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen 32 tez tespit edilmiştir. Bu tezlerden değerlere yönelik sayısal veriler içeren veya değerlerin kullanım sıklığına yönelik ifadeler bulunan tezler belirlenmiştir. Bu durumun analiz aşamasında en çok yer verilen değerlerin sınıflandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Böylelikle araştırma sürecinde verilerinden yararlanılacak tez sayısı 20 olarak sınırlandırılmıştır. İncelenen lisansüstü tezlere yönelik sayısal veriler Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1: Lisansüstü tezlere ait sayısal veriler

Yüksek lisans	Doktora	Toplam
18	2	20

Araştırmada lisansüstü tezlerin seçilmesi aşamasında tezlerin değerler eğitimine ve çocuk edebiyatı eserlerine yönelik olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda tezlerin başlıkları, içerikleri, inceleme alanları vb. araştırmacıya çalışma kaynağının belirlenmesinde yardımcı olmuştur. İncelenen lisansüstü tezlerin alan yönünden sınıflandırılması süreci şu şekildedir:

1. Değerler eğitimine yönelik lisansüstü tezler belirlenmiştir.
2. Belirlenen tezlerden çocuk edebiyatı eserlerine yönelik olanlar tespit edilmiştir.

Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:187) bu yöntemin “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını” belirtir ve hem yardımcı hem de müstakil bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceğini ifade eder. Değerlerin analizi aşamasında incelenen lisansüstü tezlerde en çok yer verilen iki değer araştırmaya dâhil edilmiştir. Lisansüstü tezlerde en sık kullanıldığı sonucuna ulaşılan iki değer incelenmesinin sebebi, incelenen lisansüstü tezlerin genelini sonuçlarına yönelik ön okumalarda bu yönde ifadelerin bulunmasıdır. Elde edilen veriler diğer çalışmalarla birlikte sunulurken, bütüncül oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler tablo şeklinde sunulmuştur. İncelenen tezlere yönelik tez adı ve yazar bilgileri aşağıda yer almaktadır:

Tablo 2: İncelenen tezler 1

Sıra	Tez başlığı	Yazar	Tez Türü
1	Çocukta Değerler Eğitimi Açısından Üzeyir Gündüz'ün Eserleri	Funda Gülfidan Aktürk	Yüksek Lisans Tezi
2	Tarık Buğra'nın Hikâyelerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Emin Emrullah Erol	Yüksek Lisans Tezi
3	Çağdaş Çocuk Şiirinde Değerler Eğitimi (1980'den Günümüze)	Gökçe Demiryürek	Doktora Tezi
4	Sema Maraşlı'nın Masallarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Ayşegül Topbaş	Yüksek Lisans Tezi
5	Memduh Şevket Esendal'ın Hikâyelerinin Söz Varlığı ve Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Şafak Esen	Yüksek Lisans Tezi
6	Ayşe Yamaç'ın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi ve Dil Zenginliği Açısından İncelenmesi	Halil Kuru	Yüksek Lisans Tezi
7	Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi	Sedef Gümüş	Yüksek Lisans Tezi
8	Cengiz Aytmatov'un Eserlerinin Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi ve Ortaokul Türkçe Ders Kitapları İçin Metin Önerileri	Nurullah Şahin	Doktora Tezi
9	Pakize Özcan'ın Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Melike Yıldırım	Yüksek Lisans Tezi
10	Değerler Eğitimi Bağlamında Aytül Akal'ın Çocuk Romanları	Ahmet Yılmaz	Yüksek Lisans Tezi

Tablo 3: İncelenen tezler 2

Sıra	Tez başlığı	Yazar	Tez Türü
11	Bahaeddin Özkişi'nin Eserlerinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Hatice Dilşad Ağaoğlu	Yüksek Lisans Tezi
12	İlkokula Uyarlanmış Dede Korkut Hikâyelerinde Değerler Eğitimi	Hakan Karasu	Yüksek Lisans Tezi
13	Cahit Zarifoğlu'nun Masallarının Değerler Eğitimi ve Söz Varlığı Açısından İncelenmesi	Gökçe Kaçmaz	Yüksek Lisans Tezi
14	Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Erdem Abacı	Yüksek Lisans Tezi
15	Sabahattin Ali'nin Eserlerinde Değerler Eğitimi	Neşe Binyıl Şahin	Yüksek Lisans Tezi
16	Bekir Yıldız'ın Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Nuran Kasap	Yüksek Lisans Tezi
17	Nezihe Meriç'in Çocuk Kitaplarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi	Fahri Çelikten	Yüksek Lisans Tezi
18	Çocuk Edebiyatı Açısından Ülker Köksal'ın Romanlarında Değerler Eğitimi	Şükrü Özay	Yüksek Lisans Tezi
19	Türkçe Öğretiminde Değerler Eğitimi Bağlamında Refik Halid Karay'ın Hikâyelerinin Analizi	Simgenur Memişoğlu	Yüksek Lisans Tezi
20	Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın Çocuk Romanlarının Değerler Eğitimi Bağlamında İncelenmesi	İlkay Akay	Yüksek Lisans Tezi

Araştırma Verilerinin Analizi

Bu araştırmada elde edilen verilerin yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008:227) bu yöntemin amacını “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak” şeklinde ifade etmektedir. Araştırmada değerlerin belirlenmesi aşamasında her tezde inceleme alanı doğrultusunda tespit edilen değerler sıralanmıştır. Tezlerin araştırma alanını oluşturan eserlerde, kullanım sıklığı açısından en çok geçtiği belirtilen iki değer analiz edilmiştir. Bu doğrultuda diğer tezlerin de dâhil olduğu ve çocuk edebiyatında hangi değerlerin daha fazla kullanıldığına yönelik verilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler kolay ulaşılabilirlik açısından tablo şeklinde sunulmuştur.

Değer alanlarının isimlendirilmesinde araştırmacıların kullandığı ifadeler referans alınmıştır. Yardımlaşma, dayanışma; sevgi, çevre sevgisi vb. gibi benzer değer alanlarını temsil ettiği düşünülen kavramlar ise araştırmacı tarafından birleştirilerek aynı değer alanı içerisinde yorumlanmıştır. İlgili tablodaki (Tablo 4) tezlerin numaralandırılmasında, yöntem bölü-

münde bulunan Tablo 2 ve Tablo 3'teki sıralama referans alınmıştır. Daha sonra Tablo 4'te yer alan veriler yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi yönünden inceleyen lisansüstü tezlerden elde edilen veriler ve bu verilerin analizi yer almaktadır. Araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği üzere incelenen lisansüstü tezlerde sıralama bakımından ilk iki değer veri olarak toplanmıştır. Bu doğrultuda veriler analiz edildiğinde toplamda 24 değer yer aldığı görülmektedir. Bu değerler şu şekilde sıralanabilir:

- Dinî değerler
- Ahlaki değerler
- Sevgi
- Çalışkanlık
- Estetik
- Aile Birliği
- Bireysel değerler
- Toplumsal değerler
- Yardımlaşma
- Saygı
- Özgüven
- Merhamet
- Sakınılması İstenen Davranış
- Duyarlılık
- Bilimsellik
- Vatanseverlik
- Aşırı İsteklerden Uzak Durma
- Eleştirel Olma
- Sorumluluk

- Adâlet
- Sağlık
- İyilikseverlik
- Geleneksellik
- Tedbir

Araştırmanın çalışma alanında olan lisansüstü tezlerden elde edilen verilere ait tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 4. Değerler

Değer	Değerlerin veri olarak yer aldığı tezin numarası	Toplam Sayı
Dini	1, 12	2
Ahlaki	1	1
Sevgi	2, 3, 4, 5, 7, 12, 14, 15, 18	9
Çalışkanlık	2, 9	2
Estetik	3	1
Aile Birliği	4	1
Bireysel	5	1
Toplumsal	5	1
Yardımlaşma	6, 11, 13, 15, 18	5
Saygı	7	1
Özgüven	8	1
Merhamet	8	1
Sakınılması İstenen Davranış	9	1
Duyarlılık	10	1
Bilimsellik	10, 17	2
Vatanseverlik	11	1
Aşırı İsteklerden Uzak Durma	13	1
Eleştirel Olma	14	1
Sorumluluk	16, 20	2
Adâlet	16	1
Sağlık	17	1
İyilikseverlik	19	1
Geleneksellik	19	1
Tedbir	20	1

Dinî değerlerin 1. ve 12. tezlerde, ahlaki değerlerin 1. tezde, sevgi değerinin 2, 3, 4, 5, 7, 12, 14, 15. ve 18. tezlerde, çalışkanlık değerinin 2. ve 9. tezlerde, estetik değerinin 3. tezde, aile birliği değerinin 4. tezde, bireysel ve toplumsal değerlerin 5. tezde ilk iki sırada yer aldığı tespit edilmiştir.

Yardımlaşma değerinin 6, 11, 13, 15. ve 18. tezlerde, saygının 7. tezde, özgüvenin ve merhametin 8. tezde, sakınılması istenen davranış değerinin 9. tezde, duyarlılık değerinin 10. tezde, bilimsellik değerinin 10. ve 17. tezlerde, vatanseverlik değerinin ise 11. tezde ilk iki sırada yer aldığı belirlenmiştir.

Aşırı isteklerden uzak durma değerinin 13. tezde, eleştirel olma değerinin 14. tezde, sorumluluk değerinin 16. ve 20. tezlerde, adâlet değerinin 16. tezde, sağlık değerinin 17. tezde, iyilikseverlik ve geleneksellik değerlerinin 19. tezde, tedbir değerinin ise 20. tezde ilk iki sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar çocuk kitaplarını değerler eğitimi yönünden inceleyen tezlerde ilk iki sırada tespit edilen değerler sıralamasında sevginin en fazla geçen değer olduğunu göstermektedir. Sevgi değerinden sonra yardımlaşmanın ise diğer değerlere kıyasla incelenen tezlerde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Diğer değerlerin ise ilgili tezlerde birer ve ikişer kez bulunduğu görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

1. Çocuk edebiyatı eserlerini değerler eğitimi açısından ele alan lisansüstü tezlere ait veriler incelendiğinde bu türden eserlerde en sık kullanılan değer sevgi olduğu görülmektedir. Sevgi değerinin toplam sayısı dokuz olarak tespit edilmiştir.
2. İncelenen tezlerde sevgi değerinden sonra en fazla bulunan değer yardımlaşmadır. Yardımlaşma değerinin ise toplam sayısının beş olduğu görülmüştür.
3. Dinî değerlerin, çalışkanlığın, bilimselliğin ve sorumluluğun ise incelenen tezlerde ikişer defa yer aldığı belirlenmiştir.
4. Ahlaki değerlerin, estetiğin, aile birliği değerinin, bireysel değerlerin, toplumsal değerlerin, saygının, özgüvenin, merhametin, sakınılması istenen davranışların, duyarlılığın, vatanseverliğin, aşırı isteklerden uzak durmanın, eleştirel olmanın, adâletin, sağlığın, iyilikseverliğin, gelenekselliğin ve tedbirin ise incelenen tezlerde birer kez yer aldığı belirlenmiştir.

5. Bu sonuçlar çocuklara yönelik eserlerde değerlerin işlenmesi yönünden çok boyutluluğun olduğunu göstermektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi, bu türden eserlerin içerik, kurgu, yapı gibi özellikleri vasıtasıyla öğrencileri etkileyebilmesinden dolayı önemlidir. Ayrıca bu eserlerin ders kitaplarında yer alan metinlere kaynaklık edebilme imkânının olması da göz önünde bulundurulması gereken bir durumdur. Nitekim çocuk kitaplarının eğitsel nitelikler açısından değerlendirilmesinde Türkçe eğitimi yönünden kullanılabilirlik durumunun araştırmacıların öncelikli amaçları arasında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çocuk edebiyatında öne çıkan değerler Türkçe ders kitaplarına da yansımaktadır. İlgili tezlerde elde edilen sonuçlarla benzer şekilde Fırat ve Mocan (2014:46) Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerleri inceledikleri araştırmada, yardımseverliğin ve insan sevgisinin incelenen bütün sınıf seviyelerinde en çok işlenen değer olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla bağlantılı olan diğer araştırmalar incelendiğinde, Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinleri değerler eğitimi açısından ele alan Pilav ve Erdoğan'ın (2016:365) bütün sınıf seviyelerinde genellikle sevgi ve ulusal değerlere yer verildiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin yaş grupları göz önünden bulundurulması genelde çocuk ve genç okuyucu grubuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu durum ders kitaplarına kaynaklık edebilecek ve öğrencilerin yaş gruplarına hitap eden eserlerin de değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu konuda Yılmaz (2016:323) çocuk kitaplarına yönelik çalışmasında, eserlerde geçen hayvan karakterlerin genellikle olumlu yönden ele alındığını, bazı eserlerde ise çocukların davranış yönünden gelişimini olumsuz yönden etkileyebilecek durumların da bulunduğunu ifade eder. Fidan (2019:163) araştırmasına konu olan yazarın çocuklara yönelik eserlerinde “çevre sevgisi, yardımlaşma ve doğruluk” değerlerine genellikle yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Temizyürek ve Karagöl (2016:2191) Mehmet Akif Ersoy'un çocuklara yönelik biyografilerinin değerler eğitiminde kullanılabilirlik yönünden yeterli olduğunu belirtmektedir.

Türkçe eğitiminde kullanılan yazılı metinler içerik yönünden ele alındığında genel kabul görmüştük ilkesi doğrultusunda metinlerin seçiminin yapıldığı görülmektedir (MEB, 2019:18). Nitekim metinler seçilirken genellikle Türk ve Dünya edebiyatında önemli yer edinmiş yazarların eserlerinden yararlanılmaktadır. Bu yazarlardan biri olan Ömer Seyfeddin'in eserlerindeki değerlere yönelik çalışmasında Sallabaş (2012:67-68), yazarın eserlerinin değerler eğitimi açısından zengin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmamızın belirtilen sonuçları değerler eğitimi alanında Türkçe

ders kitapları ve onlara kaynaklık eden çocuk edebiyatı eserleri arasında değerlerin kullanım sıklığı yönünden bağlantı olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu alandaki araştırmaların çocuklara yönelik diğer edebi eserlerle birlikte, TV programları, sosyal medya uygulamaları, oyunlar vb. yönünden de yapılmasının eğitsel açıdan öğrencilere olumlu katkılarının olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abacı, E. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Ağaoğlu, H. D. (2018). Bahaeddin Özkişi'nin eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akay, İ. (2019). Ahmet Yılmaz Boyunağa'nın çocuk romanlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aktürk, F. G. (2012). Çocukta değerler eğitimi açısından Üzeyir Gündüz'ün eserleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Binyıl Şahin, N. (2019). Sabahattin Ali'nin eserlerinde değerler eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Çapoğlu, E., Okur, A. (2015). Ortaokul 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler, *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çelik, Ö., Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Çelikten, F. (2019). Nezihe Meriç'in çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, T., Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz / gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 57-89.
- Demiryürek, G. (2015). Çağdaş çocuk şiirinde değerler eğitimi (1980'den günümüze). (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Deveci, H., Belet, D., Türe, H. (2013). Dede korkut hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46),294-321.
- Erol, E. E. (2014). Tarık Buğra'nın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Esen, Ş. (2016). Memduh Şevket Esendal'ın hikâyelerinin söz varlığı ve değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Fırat, H., Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler, *TSA*, 18(3), 25-49.
- Fidan, M. (2019). Fantastik metinlerin değerler eğitiminde kullanılabilirliği üzerine değerlendirme Hikmet Temel Akarsu örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127-138.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli-mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, S. (2017). Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanlarının analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, A.Z. (2014). Türk efsanelerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 225-246.
- Kaçmaz, G. (2018). Cahit Zarifoğlu'nun masallarının değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karasu, H. (2018). İlkokula uyarlanmış Dede Korkut Hikâyelerinde değerler eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kardaş, M.N. (2015). Orhun Abidelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı açısından önemi II: Kül Tigin Abidesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), -.
- Kasap, N. (2019). Bekir Yıldız'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kuru, H. (2016). Ayşe Yamaç'ın çocuk romanlarının değerler eğitimi ve dil zenginliği açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Memişoğlu, S. (2019). Türkçe öğretiminde değerler eğitimi bağlamında Refik Halid Karay'ın hikâyelerinin analizi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özay, Ş. (2019). Çocuk edebiyatı açısından Ülker Köksal'ın romanlarında değerler eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Pilav, S., Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 210, 351-371.

- Sallabaş, M.E. (2012). Ömer Seyfettin hikâyelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı bakımından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 59-68.
- Şahin, N. (2017). Cengiz Aytmatov'un eserlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi ve ortaokul Türkçe ders kitapları için metin önerileri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies*, 9(8), 793-811.
- TDK (2019). Değer. 28.10.2019 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden alınmıştır.
- Temizyürek, F., Karagöl, E. (2016). Hedef kitlesi çocuk olan Mehmet Âkif Ersoy biyografilerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2175-2192.
- Topbaş, A. (2015). Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yaman, H., Taflan, S., Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2017). Pakize Özcan'ın eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, O. (2016). Kurgusal nitelikli çocuk kitapları ve karakter eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 311-325.
- Yılmaz, A. (2018). Değerler eğitimi bağlamında Aytül Akal'ın çocuk romanları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

DOKUZUNCU SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
STİLLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME
BAŞARILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİNE
YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA¹

BÖLÜM

13

Merve SAHİLLİOĞULLARI²
Ahmet CİHANGİR³
Dilek SEZGİN MEMNUN⁴

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019 yılında tamamlanan "Farklı öğrenme stillerine sahip olan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki farklılıkların incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye

³ Dr.Öğr.Üy., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya, Türkiye

⁴ Doç.Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, Türkiye

GİRİŞ

Ülkemizde son yıllarda özellikle de daha etkili öğrenme ve öğretme durumlarını sağlamaya yönelik olarak yapılan çalışmaların bir bölümü öğrencilerin bireysel farklılıklarının da göz önüne alındığı çalışmalardır. Uygulanmakta olan öğretim programları da, öğrencilerin bireysel farklılıkları bulunduğu ve daha iyi öğrenmenin bunların göz önüne alınarak gerçekleştirilebileceğine işaret etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2005). Aynı zamanda, bu programlar her çocuğun “özgün” ve “biricik” olduğunu dikkate alarak öğrencilerin kendini tanımasını ve kendinin farkında olmasını hedeflemektedir (Akınoğlu, 2005). Bununla birlikte, günümüzde öğrenme ve öğretmenin etkili gerçekleşme süreci içerisinde farklı ders ve öğretim tasarımları ön plana çıkmakta (Baran, 2010; Çakıroğlu ve Taşkın, 2016; Çoruk ve Çakır, 2017; İbrahim, 2015; Karakış, Karamete ve Okçu, 2016 vb.) olup, bu ders tasarımlarında da öğrencilerin bireysel durumlarına verilen öneme ilaveten öğrenme stilleri de göz önüne alınarak tasarımlar yapılmaktadır.

Öğrenmeye rehberlik etme ve öğrenmeyi kolaylaştırmanın günümüz öğrenme biçimleri de dikkate alındığında öğretmenin temel görevi olduğu görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin nasıl öğrendiklerinin ve bu öğrendiklerini nasıl geliştirebildiklerinin farkında olması da etkili öğretim yapabilmek için önemlidir (MEB, 2002). Öğrencilerle öğretim süreci boyunca günlük hayatla ilişkilendirilerek gerçekleştirilen etkinliklerde, öğretmenler öğrencilerini hayata hazırlamayı amaçlamaktadırlar. Öğrencilere görünüşte aynı bilgiler verilir fakat öğrencilerin bilgiyi algılamaları ve öğrenmeleri farklıdır. Her birey birbirinden farklı olduğu için karşılaştıkları problemler karşısında ürettikleri çözümler benzer olsa da özüne inildiğinde çözümün oluşma süreci birbirinden farklıdır. Öğrenciler karşılaştıkları matematik problemlerinde aynı sonucu bulsalar da, sonuca giden yolda kullandıkları çözüm yolları birbirinden farklıdır. Çünkü her birey bilgiyi kendine özel işler ve kullanır. Bu süreçte yeni bilgileri yapılandırması yine kendisine özgü olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenler ders planlarında ve öğretim tasarımlarında öğrencilere kendi öğrenme stillerini kullanmalarına fırsat verecek öğretim uygulamalarına yer vermelidirler. Çünkü öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin farkında olması ile öğrenme gücünün artırılması sağlanabilir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme etkinlikleri arasında sağlanan uyum, onların akademik başarısının yükselmesini sağlayabilir (Şimşek, 2002). Bununla birlikte, aynı sınıf ortamında bulunan öğrencilerin tamamının aynı öğrenme stiline sahip olmadığı ve öğrenme stillerinde farklılık bulunduğu da yapılan bazı çalışmalarda (Otrar, 2006; Peker, Mirasyedioğlu ve Aydın, 2004; Yenilmez ve Çakır, 2005 vb.) açıklanmıştır. Doğru (2013) tarafından, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin bilinmesinin, öğretim stratejilerinin be-

lirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesin ve gerekli materyal hazırlama konusunda kolaylık sağlayacağı da ifade etmiştir. Bu nedenlerle de, öğretimde öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları dikkate alınmalı, onlara öğrenme stillerini kullanmaları için fırsatlar verilmeli, karşılaştıkları problemlerde özgün çözümler yaratmaları için onlara teşvik edici öğrenme ortamları sunulmalıdır.

Ülkemizde gerçekleştirilen ve öğrenme stillerini konu alan çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların çoğunlukla üniversite düzeyinde yapılmış olan çalışmalar olduğu, yalnızca bir kısmının ortaokul ve lise düzeyinde yapılmış olan çalışmalar (Bakır ve Mete, 2014; Demir ve Aybek, 2012; Dikkartın, 2006; Dinçer, 2007; Oral, 2003; Peker ve Aydın, 2003; Peker, Mirasyedioğulları ve Yalın, 2003; Şentürk ve Yıldız-İkikardeş, 2011; Yenilmez ve Çakır, 2005; Yılmaz, 2011 vb.) olduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan, Bakır ve Mete (2014) tarafından ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, katılımcıların öğrenme stilleri ve cinsiyetlerinin anlamlı ilişki göstermediği açıklanmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinde, işbirlikli öğrenme stili puanları ile rekabetçi öğrenme stili puanlarının anlamlı ilişki göstermediği ancak bağımsız, pasif, bağımlı ve katılımcı öğrenen öğrencilerin sınıf düzeyleri artarken, bağımsız öğrenme stili ile pasif öğrenme stiline arttığı, bağımlı öğrenme stili ve katılımcı öğrenme stili puanlarının azaldığı açıklanmıştır. Oral (2003) tarafından yapılan araştırmada ise, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri incelenmiştir. Çalışmada, katılımcıların öğrenme biçimlerinin belirlenebilmesi için Kolb'un geliştirdiği ve Aşkar ve Akkoyunlu'nun Türkçeye çevrilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonunda, fen ve sosyal alanda öğrenim gören öğrencilerin soyut kavramsallaştırma ve Türkçe-matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin ise aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip oldukları elde edilmiştir. Ayrıca fen ve sosyal alanlarda eğitim gören öğrencilerin soyut kavramsallaştırmadan sonra aktif yaşantı ve Türkçe-matematik alanında eğitim gören öğrencilerin ise aktif yaşantıdan sonra soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip oldukları belirtilmiştir. Buna bağlı olarak da soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçiminin birleştirilmesiyle bu öğrencilerin ayırıştırıcı bireyler olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların öğrenim gördükleri alanlar ile öğrenme stilleri arasında bir farklılaşmanın olmadığı da raporlanmıştır. Peker ve Aydın (2003), Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Kolb (1984)'un geliştirdiği Öğrenme Stili Envanteri'ni uyguladıkları bu araştırmalarının sonucunda, Anadolu ve Fen liselerinde öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin büyük çoğunluğunun ikinci tip öğrenen bireyler olduğu sonrasında sıranın üçüncü tip öğrenen bireyler şeklinde devam ettiği ve düşük sayıda kısmın

da birinci ve dördüncü tip öğrenen bireyler olduğu açıklanmıştır. Ayrıca Fen lisesinde öğrenim gören öğrencilerin beşte birlik kısmının ise birinci tip öğrenen olduğu belirlenmiştir. Peker, Mirasyedioğulları ve Yalın (2003), öğrenme stillerine dayalı matematik öğretimi üzerine genel tarama yöntemi ile bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonunda, birinci tip (imgesel) öğrenenlerin öğretmenlerinin kavramları öğretirken öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak öğrenmelerinin üzerinde durmadığı, karşılaştıkları probleme çözümler üretme için öğrencilerin verilen problemi zihinlerinde yaşamalarına izin vermediği, öğretmenlerinin kavramları öğretmeye başlamadan kavramı günlük hayatla ilişkilendirebilecekleri bir problemle üzerine düşünmelerini sağlamadığını, öğretmenlerinin kavramları öğretirken sunduğu yaşantı üzerine öğrencilerine detaylı incelemeler yaptırmadığını, öğretmenlerinin kavramları öğretirken dramatizeleştirerek öğretmediğini, öğretmenlerinin kavramları öğretmeden öğrencilerine kavrama dair hiç yaşantı sunmadığını açıklamışlardır. Bu bağlamda birinci tip (imgesel) öğrenen bireylerin öğretmenlerinin, öğrenci merkezli eğitim uygulamadıkları sonucuna da varılmıştır. İkinci tip öğrenen (analitik öğrenen) bireylerin yanıtları incelendiğinde öğretmenlerinin ara sıra, onların özelliklerini göz önünde bulundurarak ders işlediğini, üçüncü tip öğrenenlerin (sağduyulu öğrenen) öğretmenlerinin sıklıkla, dördüncü tip öğrenen (dinamik öğrenen) bireylerin matematik öğretmenlerinin ise onların özelliklerini neredeyse hiç dikkate almayarak ders işledikleri ortaya konulmuştur. Şentürk ve Yıldız-İkikardeş (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ve öğrenme stillerinin yedinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların sırası ile büyük çoğunluğunun katılımcı, bağımlı, bağımsız, işbirlikçi, rekabetçi ve pasif öğrenme stilini benimsedikleri açıklanmıştır. Katılımcıların matematik başarıları üzerinde etkili olan faktörlerden birisinin de öğrenme stilleri olduğu açıklanmıştır. Katılımcılar arasında bağımlı ve katılımcı öğrenme stilini benimsemiş öğrencilerin en çok başarılı, pasif öğrenme stilini benimsemiş öğrencilerin de en az başarısız öğrenciler olduğu da ortaya konmuştur. Yenilmez ve Çakır (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri üzerine ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, erkek katılımcıların bayanlara oranla çoğunlukla kullanımcı öğrenme stilini tercih ettikleri, erkek katılımcıların da matematik öğrenmelerinde hesap makinesi, bilgisayar benzeri hesaplama araçlarından faydalanarak üzerine geriye dönük sağlamalar yaparak kontrol ettikleri, kendi oluşturdukları notlardan çalışarak öğrenmenin daha verimli gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında yedinci sınıfa giden öğrencilerin çoğunlukla açıklayıcı öğrenme stilini benimsedikleri, altıncı ile sekizinci sınıf öğrencileri arasında ise altıncı sınıfların çoğunlukla sorgulayıcı öğrenme stilini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, karne notu yüksek olan

öğrencilerin karne notu düşük olanlara oranla çabalayıcı öğrenme stilini çokça benimsedikleri de açıklanmıştır. Yılmaz (2011), öğrenme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, katılımcıların uyguladıkları öğrenme stratejileri ile yansıtıcı gözlem öğrenme biçiminin negatif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğu açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yansıtıcı gözlem biçiminde öğrenen katılımcıların, öğrenme stratejilerini çoğunlukla kullandıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin somut yaşantı öğrenme biçimi seviyeleri ile güdüleme stratejilerini kullanma seviyeleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin varlığı da çalışmada açıklanmıştır. Bu çalışmada, yapılan bu araştırmalardan farklı olarak yapılabilecek çalışmalara ışık tutabilmek amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenecek ve ardından da matematiksel problem çözme durumları ile ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.

Matematik çok kapsamlı bir bilim dalı olmakla birlikte, günümüzde özellikle de bireylerin değişen ve gelişen dünyanın bir parçası olarak matematik alanında yaşanan değişikliklerden haberdar olması ve yaşam içerisinde karşılaştığı problemlere matematikten yararlanarak çözümler üretebilmesi önemlidir. Günlük hayatta karşılaşılan problemlere doğru çözümler üretmek için yapılacak olan mantıksal muhakemelerde matematiğe önemli düzeyde ihtiyaç bulunmaktadır. Bu nedenle, matematiksel bilgiler günlük hayatla ilişkilendirilerek öğrencilere aktarılmalı ve kalıcı öğrenme sağlanmalıdır. Bu aşamada, günlük hayatta karşılaşılan problemlere çözüm üretilmesinde, özellikle de matematiksel problem çözme becerilerinin kolaylık sağladığı bilinmektedir (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Günümüz eğitim sisteminde uygulamada olan matematik dersi öğretim programlarında da, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir durumun onlar için problem olup olmadığı konusunda bakış açısı geliştirebilmelerini amaçlanmaktadır. Öğrencilerin matematiğe ve matematik öğrenimine değer vermeleri, problemlere farklı bakış açıları geliştirerek matematiksel düşünme, uygulama ve problem çözme becerileri kazanmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Bu alanda özellikle de son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Kayan ve Çakıroğlu, 2008; Kocaoğlu ve Yenilmez, 2010; Taşkın, Aydın, Akşan ve Güven, 2012 vb.), öğrencilerin problem çözme ve problem çözme sürecinin incelendiği araştırmalar bulunduğu görülmüştür. Yapılan incelemelerde, bazı araştırmalarda (Aydurmuş, 2013; Azak, 2015; Bayazıt, 2013; Işık ve Kar, 2011; Kılıç, Olkun ve Olkun, 2012; Küpçü ve Özdemir, 2012; Şenol-Özyiğit, 2011; Taşpınar, 2011; Yeşilova, 2013; Yıldız, Baltacı, Kurak ve Güven, 2011; Yurt ve Sünbül, 2014 vb.) problem çözme ve çözüm stratejileri çoğunlukla ilköğretim seviyesinde örneklem grupları için araştırılmıştır. Yapılan incelemeler az sayıda araştırmanın (Aydoğdu, 2014; Çınar, 2013; Gürsan,

2014; Taşkın ve diğerleri, 2012) lise düzeyinde yapıldığını göstermektedir. Bu araştırmalardan Aydoğdu (2014) tarafından yapılan çalışmada üstün zekalı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin geometri problem çözme stratejileri ve Van Hiele geometri düşünme düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonunda, öğrencilerin düşünme düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasında, kullanılan öğrenme stratejileri ile cinsiyet arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çınar (2013) çalışmasında, matematik dersinde problem çözme stratejilerinin, alan bağımlı-alan bağımsız öğrenciler üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, problem çözme strateji öğretimi alan öğrencilerin başarı seviyelerinde anlamlı farklılıklar olduğu açıklanmıştır. Strateji eğitimi alan öğrencilerin başarılarının diğer gruba kıyasla daha çok arttığı da ifade edilmiştir. Problem çözme strateji öğretiminin verildiği öğrencilerin başarı seviyeleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkiye de ulaşılamamıştır. Gürsan (2014), dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sıra dışı problem çözme becerilerinin incelenmesi üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin verilen strateji eğitimi öncesinde neredeyse tamamının tahmin ve kontrol stratejisini kullanabildikleri ve geriye doğru çalışma stratejisini de çok az bir kısmının uyguladığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında verilen stratejilerin kullanımına yönelik eğitimin, öğrencilerin sıra dışı problem çözme başarısına olumlu yönde etkisi olduğu da bulunmuştur. Taşkın ve diğerleri (2012) ise, ortaöğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inanç ve öz-yeterlilik algıları ile rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Üç farklı lisede öğrenim gören onuncu sınıflarla yapılan bu araştırma sonunda, rutin ve rutin olmayan problemleri çözme başarıları ile matematiğe olan öz-yeterlilikleri arasında bir ilişkinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Öğrencilerin problem çözme inançları ile sıradan problemlerdeki başarıları arasında ve sıra dışı problem çözme başarıları ile matematiğe olan öz-yeterlilikleri arasında da anlamlı düzeyde ilişkilere ulaşılamadığı da açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme konusunda inançları ile sıra dışı problemleri çözme başarılarının olumlu ilişkiler bulunduğu ve bu ilişkinin öğrencilerin matematiğe olan öz-yeterliliklerinden ve rutin problemlerindeki başarılarından etkilendiğini de raporlanmıştır. Bu çalışmada, lise düzeyinde yapılan bu araştırmalardan farklı matematiksel problem çözme ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılacaktır. Yapılan incelemelerde, örneklemin dokuzuncu sınıflardan oluştuğu, öğrenme stilleri ve problem çözme stratejileri kullanma arasında ilişkinin varlığını inceleyen çok az sayıda araştırmaya rastlanamamıştır. Her birey birbirinden farklıdır ve öğrenme de farklı yollarla gerçekleşir. Araştırmada elde edilen bulguların problem çözme becerisi ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki düzeyini bilimsel verilerle ortaya çıkaracağı, problem çözme becerileri ile öğrenmelerdeki farklılığının bağımlı ortaya koyma-

çağı düşünülmektedir. Çalışmada elde edilecek veya ulaşılabilecek bulgular da, matematik derslerinde uygulanan öğretim yöntem, ilke ve teknikler çerçevesinde öğretmenlere, velilere, eğitimcilere ve yapılacak çalışmalara yol gösterecek olup, bu yönüyle de bu araştırma ayrıca önem taşımaktadır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada, lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi, problem çözme başarılarının araştırılması ve problem çözme sürecindeki başarıları ile sahip oldukları öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla, aşağıda yer alan araştırma problemlerine cevap aranacaktır:

1. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri nelerdir?
2. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme başarı düzeyleri nasıldır?
3. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sahip oldukları farklı öğrenme stilleri ile problem çözme başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerine, bu öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin belirlenmesi, matematik problem çözme başarılarının incelenmesi ve öğrenme stilleri ile matematik problem çözme başarıları arasındaki ilişkinin varlığının incelenmesi amacıyla uygulanan veri toplama araçlarına ve veri toplamaya ilişkin detaylı bilgilere ve istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama modeli ile gerçekleştirilen bu araştırmada, lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve matematiksel problem çözme başarılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardan elde edilen veriler ilişkisel bir yaklaşımla incelenerek ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu nedenle, bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş bir tarama çalışmasıdır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye’de Akdeniz bölgesinin büyük bir şehrinde bulunan liseler arasından olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olan seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen altı farklı lisenin dokuzuncu sınıfında ögre-

nim görmekte olan öğrenciler arasından belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde, tamamen rastgele yöntemle örneklem seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 104). Araştırma kapsamında alınan 563 lise öğrencisinin araştırmaya katılma konusunda istekli öğrenciler olmalarına da özen gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

Bunlardan *birincisi*, araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla *Kolb Öğrenme Stili Envanteridir*. Envanterde, Kolb'un dört öğrenme stilini ölçen sıralama formatında 12 madde ve her maddenin dört alt maddesi bulunmaktadır. Bu envanterin uygulandığı kişilerden, kendileri için en uygun olan maddeden başlamaları, alt maddeleri 4-3-2-1 puanlarını vermeleri beklenmektedir (Turan, 2009). Kolb öğrenme stilleri ölçeğinde yer alan toplam 12 maddeyi oluşturan alt maddeler, belli bir öğrenme biçimini temsil edecek şekilde sıralanmıştır. Her 12 maddede; birinci alt madde Somut Yaşantı (SY), ikinci alt madde Yansıtıcı Gözlem (YG), üçüncü alt madde Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve dördüncü alt madde Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimini temsil eden cümlelerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında; öğrenme stilleri ölçeğinden elde edilen verilerin varyansların homojenliği için Levene istatistiği yapılmış ve varyansların homojenliği $p=0.736$ bulunmuştur ($p=0.531$). Ayrıca yapılmış olan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ayırıştırılan öğrenme stili 0.097 ($p=0.20$), özümseyen öğrenme stili .105 ($p=0.20$), yerleştiren öğrenme stili $p=.073$ ($p=0.20$) ve değiştiren öğrenme stili $p=.120$ ($p=0.10$) bulunmuş olup, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

İkinci ölçme aracı, araştırmaya katılan öğrencilerin matematik problemleri konusundaki bilgi ve becerilerinin ortaya koyulabilmesi amacıyla, problem çözme stratejilerinin kullanımını gerektiren tarzda 20 tane matematik probleminden oluşan *Matematik Problem Çözme Testidir* (Ek 1). Bu kapsamda, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerine, yurt içi ve yurt dışı kaynaklardan ve farklı matematik ders ve kaynak kitaplarından yararlanılarak hazırlanan ve 20 tane matematik probleminden oluşan Matematik Problem Çözme Testi uygulanmıştır. Hazırlanan bu testte yer alan problemler; araştırmaya katılan öğrenciler bu problemleri çözerken; şekil veya diyagram çizme, *bağıntı bulma*, *tahmin ve kontrol*, *muhakeme etme*, *sistemik liste yapma*, *denklem veya eşitsizlik kurma*, *problemi basitleştirme*, *geriye doğru çalışma*, *canlandırma* ve *tablo yapma* stratejilerini kullanmalarını gerektiren problemlerdir. Yapılan uygulamalar öncesinde, alınan resmi izinler doğrultusunda hazırlanan sorular bir grup öğrenciye

uygulanmış ve böylelikle çalışma kapsamına alınacak bu problemlere son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada araştırma kapsamında ele alınan ölçme araçları araştırmaya katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerine 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde ders öğretmenleri ve araştırmacı eşliğinde yazılı olarak yöneltmiştir. Lise öğrencilerinin birinci ölçme aracını tamamlamaları yaklaşık 20 dakika ve ikinci ölçme aracını tamamlamaları ise 70-80 dakika sürmüştür. Bu uygulamalar esnasında, araştırmaya katılan bu dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi konusunda envanteri tamamlarken kendilerini sorgulayıcı ve çözümleyici yaklaştıkları; problem çözümlerinde ise gerçek bilgi ve becerilerini ortaya koydukları varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel araştırma verilerinin betimsel analizi kısmında; öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri'nde alt maddelerde yer alan cümlelere verilen puanları incelenmiş olup, Somut Yaşantı (SY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Yaşantı (AY) puanları toplamı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonrası bu puanlara bağlı SK-SY ile AY-YG birleştirilmiş puanları elde edilmiştir. Birleştirilmiş puanlar -36 ile +36 puanları arasında değişir. SK-SY (SK ve SY puan farkı) ve AY-YG (AY ve YG puan farkı) birleştirilmiş puanlarının 1999 yılında hazırlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri Koordinat Ekseni (Köse III) üzerinde kesiştiği noktalar her öğrencinin öğrenme stilini belirtmektedir (Ekici, 2003). AY-YG sonucu elde edilen birleştirilmiş puan öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğu yönünde bilgi verirken; SK-SY öğrenmenin somut ya da soyut olarak mı gerçekleştiği ile ilgili bilgi vermektedir.

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri; *ayrıştıran öğrenme stili-1*, *özümseyen öğrenme stili-2*, *yerleştiren öğrenme stili-3* ve *değiştiren öğrenme stili-4* olarak isimlendirilmiş ve veriler istatistik programına kod bazında girilmiştir. Ardından, her bir öğrenme stili için yapılan bu sayısal kodlamalar üzerinden betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Bu veriler için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Betimsel analizde veriler sistematik ve açık şekilde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri içinde incelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır. Ulaşılan sonuçlar temalar açısından ilişkilendirilebilir, anlamlandırılabilir ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224).

Araştırma kapsamında ikinci olarak araştırmaya katılan öğrencilerin Matematik Problem Çözme Testi içerisinde yer alan farklı stratejilerin kullanımını gerektiren matematik problemlerine verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu kapsamda, cevaplanmamış problemler ve hatalı cevaplar-0 puan, “problemin anlaşılması” aşamasında kalan cevaplar-1 puan, “problem için uygun stratejinin belirlenmesi” aşamasındaki cevaplar-2 puan, “seçilen problem çözme stratejisinin uygulanması” aşamasındaki cevaplar-3 puan, “çözüm stratejisi uygulandıktan sonra kısmen doğru” cevaplar-4 puan, “tamamen doğru” cevaplar da-5 puan olarak belirlenmiştir. Ardından, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bu testlerden aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve sonrasında da frekans ve yüzde değerleri raporlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin sınıflandırılması, sayısallaştırılması ve kategorileştirilmesinde Microsoft Excel ve SPSS 18.0 programlarından yararlanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Spearman Korelasyon testi yapılmıştır. Korelasyon analizinin değerlendirilme aşamasında, korelasyon katsayısı için .00-.30 aralığı düşük, .31-.70 aralığı orta ve .71-1.00 aralığı ise yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki biçiminde yorum yapılmıştır. (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizlerde, anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, matematik problem çözme başarıları ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan detaylı araştırma bulgularına, bu bulgulara ilişkin olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Araştırma kapsamda ilk olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin Kolb Öğrenme Stili Envanteri’ne verdikleri cevaplar sınıflandırılmış ve yapılan bu sınıflandırmaya ilişkin yüzde ve frekans değerleri de aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenme Stilleri’ne İlişkin Frekans ve Yüzde Değerlerinin Dağılımı

Öğrenme Stilleri	f	%
Ayrıştıran	173	30.7
Değiştiren	93	16.5
Özümseyen	252	44.8
Yerleştiren	45	8.0
Toplam	563	100.0

Tablodan anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin %44.8'lik kısmı özümseyen öğrenme stiline, %30.7'lik kısmı ayırıştırıcı öğrenme stiline, %16.5'lik kısmı değiştiren öğrenme stiline ve en az oranda (%8) da yerleştiren öğrenme stiline sahiptirler. Bu durum, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaklaşık yarısının özümseyen ve önemli bir kısmının da ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca, yapılan incelemeler bu dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çok az bir kısmının da yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu göstermiştir.

Araştırma kapsamında ikinci olarak, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Testi'ne verdikleri puanlar tabloda yer aldığı şekilde puan aralıklarına ayrılarak sınıflandırılmış ve yapılan bu sınıflandırmaya ilişkin yüzde ve frekans değerleri de aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. *Problem Çözme Testi'ne ait Puanlara ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Puan Aralıkları	f	%
0-20 arası	36	6.39
20-40 arası	77	13.68
40-60 arası	227	40.32
60-80 arası	196	34.81
80-100 arası	27	4.80
Toplam	563	100.00

Bu tablodan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %40.32'si (227 öğrenci) 40 ile 60 arası ve %34.81'i ise 60 ile 80 arası puan almıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik problem çözme için en yüksek aralık olan 80 ile 100 arasında puan almış olan sınırlı sayıda öğrenci (%4.8-27 öğrenci) bulunması da dikkat çekicidir. Bu durum, araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının matematik problemi çözme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı bulunduğuna işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında üçüncü olarak, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Matematik Problemi Çözme Testi'nde yer alan problemleri çözme başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırma kapsamında uygulanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile belirlenen ayırıştırıcı, özümseyen, değiştiren ve yerleştiren öğrenme stiline sahip dokuzuncu sınıf öğrencilerin problem çözme testine verdikleri çözümlerden aldıkları gruplandırılmış puanların frekans ve yüzde dağılımları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Stillerine göre Problem Çözme Testi Puanlarının Dağılımı

Problem Çözme Testi Puan Aralıkları	Öğrenme Stilleri							
	Ayrıştıran		Özümseyen		Yerleştiren		Değiştiren	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-20	10	5.78	13	5.16	4	8.89	9	9.68
20-40	16	9.25	39	15.48	7	15.56	15	16.13
40-60	62	35.84	107	42.46	16	35.56	42	45.16
60-80	73	42.20	82	32.54	15	33.33	26	27.96
80-100	12	6.94	11	4.37	3	6.67	1	1.08
Toplam	173	100.0	252	100.0	45	100.0	93	100.0

Bu tablodan elde edilen veriler göz önüne alındığında, araştırmaya katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinden ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan toplam 173 öğrencinin kendilerine uygulanan problem çözme testinden en çok (%42.20) 60 ile 80 arasında puan aldıkları, bununla birlikte özümseyen öğrenme stiline sahip olan toplam 252 öğrenciden önemli bir kısmının (%42.46-107 öğrenci), yerleştiren öğrenme stiline sahip olan toplam 45 öğrenciden bir kısmının ise (%35.56-16 öğrenci) ve değiştiren öğrenme stiline sahip toplam 93 öğrenciden bir kısmının da (%45.16-42 öğrenci) aynı şekilde 40 ile 60 arasında puan aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, belirlenen puan aralıklarından problem çözme basamaklarını doğru bir biçimde tamamlayarak en yüksek puan aralığı olan 80 ile 100 arasında puanı en az (%1.08) değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin aldığı görülmektedir. Benzer şekilde, diğer öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin de benzer oranlarda (özümseyen-%4.37, yerleştiren-%6.67 ve ayrıştıran-%6.94) en yüksek aralık puanına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerin neredeyse tamamının öğrenme stillerine bağlı olmaksızın problem çözme becerilerinin gelişmeye ihtiyacı olduğunu desteklemektedir. Ayrıca, bu puan aralıklarından 40 ile 60 arasında alınan puan değerleri için dört öğrenme stilinde de %35'in üzerinde (sırasıyla; değiştiren %45.16, özümseyen %42.46, ayrıştıran %35.84 ve yerleştiren %35.56) puanlar alındığı da görülmektedir.

Ardından, araştırmaya katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Matematik Problem Çözme Testi'nde yer alan problemlerden aldıkları puanlar da incelenmiştir. Bu kapsamda, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin verilen bir problemde veriler arasında bağıntı kurarak çözüme gitmede başarılı oldukları ve araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun problem çözme basamaklarını tamamlayarak tam puan aldıkları anlaşılmıştır. İkinci olarak, dokuzuncu sınıf öğrencilerin problemde verilen verilerden şekil/diyagram çizerek çözüme gitmede başarılı oldukları ve araştırmaya katılan öğrencilerin yine büyük çoğunluğunun (415 öğrenci) problem çözme basa-

maklarını tamamlayarak tam puan aldıkları anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin üçüncü olarak en yüksek toplam puanları aldığı problemlerde, denklem veya eşitsizlik kurarak çözüme ulaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan dokuzuncu sınıfların yine büyük çoğunluğunun problem çözme basamaklarını tamamlayarak tam puan aldıkları da tespit edilmiştir. Bununla birlikte, dokuzuncu sınıfların en az toplam puanları problemi basitleştirme stratejisi ile çözülmesi beklenen problemden aldıkları da yine görülmüştür. Araştırmaya katılan dokuzuncu sınıfların yarısından fazlasının (farklı problemlerde 390 ve 264 öğrenci) bu stratejinin kullanımını gerektiren problemlerde ise problemin çözümünü yapmadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, muhakeme etme stratejisi ile çözülmesi beklenen iki problemde de araştırmaya katılan dokuzuncu sınıflardan yalnızca 48 öğrenci ve 73 öğrencinin doğru çözüm yaptıkları görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (farklı problemlerde 351 ve 317 öğrenci) da bu problemleri tamamen boş bıraktıkları görülmüştür. Yapılan incelemelerde, öğrencilerin en çok bağıntı bulma, denklem/eşitsizlik kurma, şekil/diyagram çizme, canlandırma, tahmin ve kontrol etme stratejilerinde başarılı oldukları anlaşılmıştır.

Araştırma kapsamında son olarak da, öğrencilerin problem çözme başarı puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin varlığı Spearman Korelasyon Testi ile incelenmiştir ve elde edilen araştırma verileri de Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Problem Çözme Başarısı ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Spearman Korelasyon Testi Analiz Sonuçları*

	Problem Çözme Başarıları	Öğrenme Stilleri
Problem Çözme Başarıları	1,000	-,145**
Öğrenme Stilleri	-,145**	1,000

* $p > 0.01$

Araştırma kapsamında yapılan Spearman Korelasyon Testi sonuçları ise, araştırmaya katılan lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin problem çözme başarı puanları ile öğrenme stilleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma kapsamında gerçekleştirilen dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi, problem çözme başarılarının ortaya koyulması ve problem çözme becerileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik olarak yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma sonuçlarına yer verilecek ve yapılacak bundan sonraki çalışmalar için önerilerde bulunulacaktır.

Bu araştırmada ilk olarak; araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri belirlenmişti. Araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin neredeyse yarısının özümseyen öğrenme stiline, büyük çoğunluğunun da ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, aynı sınıf ortamında öğrenme şekillerinin farklılaştığını anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi, baskın olarak değiştiren öğrenme stiline; bazılarının soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimleri, baskın olarak özümseyen öğrenme stiline, bazılarının ise soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimi, baskın olarak ayrıştırıcı öğrenme stiline ve son olarak da bazı öğrencilerin de somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme stili baskın olarak yerleştiren öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Öğrenme stilleri göz önünde bulundurulduğunda, aynı sınıf ortamında bazı öğrencilerin aktif olarak, yeni tecrübeler edinerek öğrendikleri, bazı öğrencilerin mantıksal çıkarımlarda güçlü olduğu, bazılarının ise izleyerek düşünerek öğrendiği ve bazılarının da modeller oluşturarak öğrendiği bilinmektedir. Bu öğrenme stillerinin çeşitliliği düşünüldüğünde, en büyük görevin program hazırlayıcılarına ve özellikle programın uygulayıcıları olan öğretmenlere düştüğü düşünülmektedir. Öğrenme stillerindeki farklılaşma dikkate alınarak öğretim programlarının hazırlanması ve program dâhilinde etkinliklerin bu doğrultuda çeşitlendirilmesi ile anlamlı öğrenmelerin gerçekleşeceği, etkinlikler de öğrenciler yaşayarak tecrübe edebilecekleri için öğrenmenin kalıcı hale geleceği düşünülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar da, Doğru (2013) tarafından açıklanan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin bilindiğinde öğretim stratejilerinin belirlenmesinin, öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesinin ve gerekli materyal hazırlanmasının daha kolay olacağı sonucunu destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Erbey (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda açıklanan öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim ortamlarında öğrenci başarısının arttığı sonucu ile de örtüşmektedir. Ayrıca Dinçer (2007) ile Bodur (2016) da yaptıkları çalışmalarda, ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stillerine sahip öğrencilerin, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stillerine sahip diğer öğrencilere oranla daha fazla sayıda olduklarını bildirmişlerdir. Buradan araştırma sonucunda elde edilen bulguların yapılan çalışmalar ile tutarlılık gösterdiği ve bu çalışmaları destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ikinci olarak, araştırmaya katılan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme başarıları incelenmiştir. Öğrencilerin cevap kağıtları incelendiğinde, öğrencilerin çok az bir kısmının çok yüksek puanlar aldıkları anlaşılmıştır ki, bu durum araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir kısmının matematik problemi çözme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyacı bulunduğunu gösterir niteliktedir. Araştırma kapsamında genel çerçevede matematik problem çözme testinden alınan öğrenci puanları de-

ğerlendirildiğinde öğrencilerin problemleri çözüm yapmadan boş bırakmış olmaları, problemi anlayıp matematiksel dil kullanarak ifade etmede güçlük yaşadıklarına işaret etmektedir. Ayrıca, bazı öğrencilerin cevap kağıtlarında çözüm aşamasında problemin anlaşılmasına odaklanmadan rastgele işlemler ile sonuca gitmeye çalıştıkları da belirlenmiştir. Aydın ve Özmen (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çözüm için gerekli bilgileri ayırt etmede problem yaşadıklarını; problemde istenen bilgiyi, sorunun çözümü için gerekli bilgiler olarak gösterdiklerini ve bunun sonucunu da problemin anlaşılması basamağını öğrencilerin gerçekleştiremediğinden kaynaklandığı düşüncesine bağlamışlardır. Gök ve Sılay (2009) yaptıkları çalışma sonucunda bayan öğrencilerin çoğunlukla verilenleri yeniden yazma ve model oluşturma ile rastgele işlemler yaptıklarını ve doğru cevabı bulamadıklarını fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Işık ve Kar (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonunda, öğrencilerin rutin olmayan problem çözümlerinde başarılarının düşük olduğu sonucu da bu çalışma sonucu elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermekte olup destekleyici niteliktedir. Araştırma kapsamında öğrencilerin en çok problemi basitleştirme stratejisi, muhakeme etme ve tablo oluşturma stratejisi ile çözülmesi beklenen problemlerde zorlandıkları ve en çok başarıyı ise denklem/eşitsizlik kurma stratejisi, bağıntı bulma stratejisi, şekil/diyagram çizme stratejisi ile çözülmesi beklenen problemlerde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak da, bu araştırma kapsamında öğrenme stilleri ile matematik problem çözme başarıları arasında ilişkinin var olup olmadığı incelenmişti. Bu kapsamda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile matematik problem çözme becerileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu açıklanmıştı. Ulaşılan bu sonuç, öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alındığında matematik başarılarında da artış olacağına işaret etmektedir. Bu sonuç da, öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmaların (Uz, 2016; Ekici, 2013; Özbek, 2006; Usta, 2006; Koçak, 2007; Kaya, 2007; Erbey, 2013) sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca, Çağatay (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ulaşılan öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamlarının öğrenci başarısını olumlu etkilediği sonucu ile de benzerlik göstermektedir.

Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencilerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasının matematik problem çözme başarılarını arttırmada etkili olacağı söylenebilir. Araştırma sonucunda, lise matematik derslerinde öğrencilerin farklı öğrendikleri dikkate alınarak materyaller hazırlanması, ders anlatımının etkinliklerle zenginleştirilerek gerçekleşmesi de öğretim katkısı sağlayabilir. Ayrıca matematik öğretmenlerine, öğrenme stilleri farklılıkları konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda, farklı sınıf düzeylerinde öğrenme stilleri ile problem çözmeyi bir arada ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akinođlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 31-46.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(87), 37-47.
- Aydın, F. ve Özmen, Z.M. (27- 30 Haziran 2012). Sekizinci sınıf öğrencilerin sözel problemlerde verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilme becerileri(Bildir). *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğe.
- Aydoğdu, M.Z. (2014). *Dokuzuncu sınıf üstün zekalı öğrencilerin geometri problem çözme stratejileri ve Van Hiele Geometri düşünme düzeyleri ile ilişkilendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylöl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydurmuş, L. (2013). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı üstbiliş becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Azak, S. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözümede kullandıkları stratejilerin ve üstbilişsel davranışların belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bakır, S. ve Mete, H. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri: Burdur ili örneği*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 15(3), 127-145.
- Baran, B. (2010). Experiences from the process of designing lessons with interactive whiteboard: ASSURE as a road map. *Contemporary Educational Technology*, 1(4), 367-380.
- Beyazıt, İ. (2013). İlköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin gerçeğ yaşam problemlerini çözerken sergiledikleri yaklaşımlar ve kullandıkları strateji ve modellerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1903-1927.
- Bodur, ř. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile fen konularını günlük yaşamla ilişkilendirme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Büyüköztürk, ř. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakıroğlu, Ü. & Taşkın, N. (2016). Teaching numbers to preschool students with interactive multimedia: An experimental study. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 45(1), 1-22.
- Çınar, İ. (2013). *Matematik dersinde problem çözme stratejilerinin alan bağımlı-alan bağımsız öğrenciler üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çoruk, H. ve Çakır, R. (2017). Çoklu ortam kullanımının ilkökul öğrencilerinin akademik başarılarına ve kaygılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 1-27.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 27-40.
- Dikkartın, F.T. (2006). *Geometri öğretiminde 4MAT Öğretim Modelinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dinçer, T. (2007). *Anadolu lisesi öğrencilerin öğrenme stilleri ve fizik öğrenme stilleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğru, S. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenme stilleri ve önkoşul öğrenmelere dayalı etkinliklerin etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ekici, G. (2003). Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri (1.Baskı). Ankara: Gazi.
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(167), 211-225.
- Erbey, Ö. (2013). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin öğrenme stili ile fen ve teknoloji dersi başarısı arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Gök, T. Ve Sılay, İ. (2009). Problem çözme stratejilerinin öğrenilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 58-76.
- Gürsan, S. (2014). *9. Sınıf öğrencilerin sıradışı problem çözme becerileri: Deneysel bir çalışma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Işık, C. ve Kar, T. (2011). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(1), 57-72.
- İbrahim, A. A. (2015). Comparative analysis between system approach, Kemp, and ASSURE instructional design models. *International Journal of Education and Research*, 3(12), 261-270
- Karakış, H., Karamete, A., & Okçu, A. (2016). The effects of a computer-assisted teaching material, designed according to the ASSURE instructional design and the ARCS model of motivation, on students' achievement levels in a

- mathematics lesson and their resulting attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 105-113.
- Kaya, F. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeyinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 218-226.
- Kılıç, Ç. , Olkun, S. ve Olkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri standart olmayan sözel problemlerin çözümlerine ne kadar gerçekçi yaklaşıyorlar?, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 139-156.
- Kocaoğlu, T. ve Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 71-85.
- Koçak, Tuğba. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Küpçü, A. R. ve Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil, cinsiyet ve orantısız düşünme seviyelerine göre orantı ilişkili problem çözme başarıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 451-472.
- MEB (2002). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2005). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Matematik (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Otrar, M. (2006). Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve öss başarısı arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbek, Ö.(2006). Öğrenme stiline uygun olarak düzenlenen öğretim etkinliklerinin akademik başarı, hatırdı tutma düzeyi ve tutumlara etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu Ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 167-172.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, S. ve Aydın, B. (2004). Matematik Öğretmenlerinin Dikkate Alabilecekleri Öğrenme Stilleri: McCarthy modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 72-81.
- Peker, M., Mirasyedioğulları, Ş. ve Yalın, H.İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı matematik öğretimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 0-2.
- Şenol-Özyiğit, E.N. (2011). İlköğretim Matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, F. ve Yıldız-İkikardeş, N. (2011). Öğrenme ve Öğretme Stillерinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 251-276.
- Şimşek, N. (2002). BiGI6 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1(1), 33-47.
- Taşkın, D., Aydın, F., Akşan, E. ve Güven, B. (2012). Ortaöğretim matematik öğrencilerinin problem çözmeye yönelik inanç ve öz-yeterlilik algıları ile rutin ve rutin olmayan problemlerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *NSWA-Education Sciences*, 7(1), 50-61.
- Taşpınar, Z. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları problem çözme stratejilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Usta, A. (2006). İlköğretim Fen bilgisi derslerinde öğrenme stiline dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci eriş ve tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Konya.
- Uz, İ. (2016). *Mersin ve Riga'da ortaokul öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme biçim ve stillerinin farklı değişkenler açısından analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin matematik öğrenme stilleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 569-585.
- Yeşilova, Ö. (2013). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecindeki davranışları ve problem çözme başarı düzeyleri. (Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, A., Baltacı, S., Kurak, Y. ve Güven, B. (2012). Üstün yetenekli ve üstün yetenekli olmayan sekizinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 123-143.
- Yılmaz, D. (2011). Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yurt, E. ve Sünbül, A.M. (2014). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1629-1653.

Ek 1.

1. Selin'in 9 haneden oluşan okul öğrenci numarasının ilk ve son hanesi 5 tir. Selin'in öğrenci numarasının ilginç bir özelliği de yan yana bulunan herhangi üç rakamının toplamının 12 olmasıdır. Selin in öğrenci numarasının ortadaki rakamı kaçtır?
2. Bir bakteri türü her gün 2 eşit parçaya bölünerek çoğalmaktadır. 3. Günün sonunda toplam 8 adet bakteri oluştuğu gözlemlenmiştir. Bakteri 2 eşit parçaya değil 3 eşit parçaya bölünerek çoğalsaydı; 4. Günün sonunda toplam kaç adet bakteri oluşumu gözlenirdi ?
3. Bir baba elindeki 18 tane cevizi 4 çocuğuna 1. Çocuk en az ceviz alacak şekilde, 2. Çocuk 1. Çocuktan biraz fazla, 3. Çocuk 2.çocuktan biraz fazla ve 4. Çocuk en fazla ceviz alacak şekilde paylaşmak istemektedir. Baba elindeki 18 cevizi, 4 çocuğuna kaç farklı şekilde dağıtabilir?
4. Bir araç bir yolu 16 km hızla gidiyor ve aynı yolu 20 km hızla geri dönüyor. Dönüş süresi 4 saat olduğuna göre, araç giderken kaç saat harcamıştır?
5. Ayşe Hanım'ın hemşireleri ilki saat 06.00 ve sonuncusu 21.45 de olmak üzere eşit aralıklarda Ayşe hanımı kontrole gelmektedirler. Toplam 22 kez nöbet değişikliği olmuştur. Buna göre saat başı yapılan nöbet değişim sayısı kaçtır?
6. Kare biçiminde bir bahçenin etrafı her kenarda dört ağaç olacak şekilde ağaçlandırılmak isteniyor. Aç tane ağaca ihtiyaç vardır?
7. Aşağıdaki serinin toplamını bulunuz. $\frac{1}{1x^2} + \frac{1}{2x^3} + \frac{1}{3x^4} + \dots + \frac{1}{9x^9}$
8. Bir bal arısı her gün bir önceki günün 2 katı kadar bal üretebilmektedir. Petek tamamen bal ile dolmadan 3 gün önce kaçta kaç bal ile kaplı idi?
9. 10 litrelik balla dolu kavanoz 3 ve 7 litrelik kavanozlar kullanılarak (başka bir ölçü kabı kullanılmadan) iki eş litreye nasıl ayrılabilir?
10. Altı kişilik bir ailede, dolaptaki yaş pastanın $\frac{1}{6}$ sını baba yemiştir. Daha sonra ilk çocuk kalan pastanın $\frac{1}{5}$ ini yedi. Sonra ikinci çocuk kalan kekik $\frac{1}{4}$ ünü yedi ve üçüncü çocuk geldim ve kalan kekin $\frac{1}{3}$ ünü yedi. Arkasından en küçük çocuk geldi ve kalan kekik $\frac{1}{2}$ sini yedi. Anne ise kalan kekin tamamını yedi. En çok keki kim yemiştir?

11. Aslı çamaşır asarken; 2 havluyu asmak için 5 tane mandal kullanmaktadır. 5 havlu asmak için 11 mandal kullanan Aslı 10 havlu asmak için kaç mandala ihtiyacı duycaktır?
12. A ve b iki tam sayı olmak üzere; $a.b=120$ koşulunu sağlayan kaç tane (a,b) ikilisi vardır?
13. 10 m derinliğindeki bir kuyunun dibinde bulunan bir kurbağa kuyudan çıkabilmek için çabalamaktadır. Her sıçrayışında 4m yükseliyor, duvar kaygan olduğu için 1m geri kayıyor. Kaçınıcı sıçrayışta kurbağa kuyudan çıkabilir?
14. 64 küçük kareden oluşan büyük bir kare levhanın içinde kaç kare vardır?
15. Tavşanlar hızla çoğalırlar ve nüfusları her yıl 2 katına çıkmaktadır. Tavşan üretiminin yapıldığı bir çiftlikte Yedi yılın sonunda 3200 tavşana olduğuna göre başlangıçta kaç tavşan vardı?
16. 4 tane 4 ü ve +, *, /, - ve () kullanarak 0'dan 9'a kadar tüm sayıları elde ediniz.
17. Bir sınıftaki öğrenciler sıralara ikişer ikişer oturlarsa 6 öğrenci ayakta kalıyor, eğer üçer üçer oturlarsa 5 öğrencilik yer boş kalıyor. Bu sınıfta kaç sıra ve kaç öğrenci vardır?
18. Üç tane (*) ve üç tane (#) kullanılarak kaç farklı gizli şifre oluşturabiliriz?
19. Nüfus memuru sayım için eve gelir ve evin hanımına evde kaç kişi yaşadığını ve yaşlarını sorar.Hanım evde üç kız bulunduğunu ve yaşlarının çarpımının 36 olduğunu ve toplamının ise komşu dairenin numarasına eşit olduğunu söyler.Nüfus memuru yan daireye gider ve kapı numarasına bakar. Geri döner ve kendisine verilen bilginin yeterli olmadığını söyler.Bunun üzerine hanım “en büyük kızım kızıl saçlı” der.Nüfus memuru teşekkür edip ve hemen kızının yaşını hesaplar. Kızların yaşı kaçtır ve memur bunu nasıl bilir?
20. Bir satıcı 60₺ ye bir masa satın alıyor ve 70₺ ye satıyor. 80 ₺ ye masayı geri satın alıyor ve 90₺ ye satıyor. Satıcı bu alışverişten ne kadar kar ya da zarar etmiştir?

ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK KORKU
NEDENLERİNİN
İNCELENMESİ¹²

BÖLÜM

14

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÜREL³
Betül DAYI⁴

¹ Bu çalışma, 25-28 Nisan 2019 tarihleri arasında Ankara’da gerçekleşen 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

² Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB) tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında desteklenmiştir

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak.

⁴ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni. Eğitim Fak.

GİRİŞ

Matematik, günlük hayatımızın bir parçası haline gelmiş bir bilim dalıdır. Farkında olmadan da olsa herkes yaşamının her anında matematikle ilgilenmektedir. Okuldayken, markette alışveriş yaparken, hatta hava durumunu tahmin ederken dahi insanlar hep matematiği kullanmaktadırlar. Matematikle bu kadar iç içe olunmasına rağmen en düşük başarı gösterilen derslerin başında matematik gelmektedir. Türkiye’de yapılan sınavlarda da (LGS, TYT, AYT, ALES) matematik başarı oranının diğer derslere göre daha düşük olması bunu desteklemektedir. PISA 2015 verilerine göre 72 ülke arasından matematik okuryazarlığında en başta Singapur yer almış, Hong Kong ve Makao onu takip etmiştir. Türkiye ise 50. sırada yer almıştır. Aynı zamanda daha önceki yıllardaki sonuçlara göre de Türkiye’nin sıralamada gerilediği görülmektedir. Bu gerilemenin en büyük sebeplerinden biri de matematiğe karşı geliştirilen korkudur. Matematik hayatın her alanında yer alsın da matematik konularının somuttan çok soyut konular içermesi ve bu yüzden zor olarak algılanması, diğer derslere göre kavrama ve anlama düzeylerinde daha çok vakit harcanması, insanları matematikten uzaklaştırmakta ve matematiğe olan eğilimi azaltmaya yönelik düşüncelere neden olabilmektedir. Düşüncenin bu yönde oluşması da şüphesiz ki ardından matematik ile ilgili korkuları getirmektedir (Akbaş 2018). Ülkemizde yapılan çalışmalarda matematik korkusunun ilkokuldan itibaren başlayıp sınıf düzeyi ilerledikçe arttığı görülmüştür.

Matematik korkusu, Davarcıoğlu (2008) tarafından “bireylerde matematik alanının içeriğini algılayamamaktan ötürü güven kaybına yol açan, endişe verici olgu” olarak tanımlanmıştır. Ülkemizde ve tüm dünyada da çoğu öğrencinin korktuğu ders genel olarak matematik dersidir. Green’e (1999) göre bu korku kişilerin matematik dersinde başarısız olacaklarını düşündükleri için matematikle ilgilenmek mecburiyetinde kalma düşüncesinden bile korkmaları ve matematikten uzak durmayı düşünmeleridir. Ufuktepe’ye (2009) göre ise matematik korkusu kişilerin gündelik hayatlarında işlemler yaparken karşılaştığı matematiksel sorunların çözümü esnasında yaşanan kaygı, stres gerilme ve düşünmenin o anlık duraksamasıdır.

Matematik korkusunun genel olarak nedenlerine baktığımızda ilgili araştırmalarda çeşitli sonuçlar karşımıza çıkmaktadır. Bu korkunun genel olarak nedenlerini Akbaş (2018) matematik içeriğinden kaynaklanan sebepler, eğitim ve öğretmen yapısından kaynaklanan sebepler, öğrencinin kendisine yönelik ve çevresindeki faktörlerden kaynaklanan sebepler olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır. Şenol (2015) matematik korku nedenlerini dört ana başlık altında; öğrencinin kendisinden, öğretmeninden, çevresinden ve dersin kendi içeriğinden dolayı kaynaklanan sebepler şeklinde açıklamıştır. Öztıp’un (2017) yapmış olduğu çalışmada matema-

tik korkusunun nedenleri matematik dersinden kaynaklanan, öğrencilere göre dersin zor olmasından, yapılan sınavlar ve konu çokluğu olarak ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında genel anlamda matematik korku sebeplerinin yukarıda yazan nedenler ile benzer olduğu görülmüştür.

Matematik korkusu bazen öğrencinin kendisinden ve dersten kaynaklanabilmektedir. Şenol (2015) yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerde matematiğe karşı oluşan önyargı ve kaygı, konuya hazır olmama, güvensizlik ve ders çalışmak için yeterli gayreti göstermeme gibi nedenlerin matematik korkusunun nedenlerinin en başında yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2011) kendilerini matematikte yeterli görmeyen öğrencilerin özgüven eksikliği sebebiyle kaygı ve korku duyduklarını belirtmiştir. Akbaş'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada sınıf düzeyi kademe kademe ilerledikçe matematik dersinin gitgide soyut konulara yer vermesi ve öğrencilerin giderek soyut hale gelen matematik konularını anlamalarının zorlaşmasının matematik korkusuna neden olduğu sonucu görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda genel olarak ortaya çıkan bir diğer neden ise anne ve babanın etkisidir. Çocuklar anne babaların yaşamış oldukları kaygı ve korku düşüncelerini kendilerine örnek edinme yolu ile alabilmektedirler (Şahin, 2004). Aileler kendilerinde oluşan korkuları bu şekilde çocuklarına istemeden de olsa aktarmaktadırlar. Genel anlamda toplumda matematiğe karşı geliştirilen olumsuz tutumlardan “matematik zordur” peşin hükmü ile öğrencilerde de matematiğe karşı korku ve kaygı oluşabilmektedir (Akbaş, 2018). Aile içinde çocuğu umursamama ve ilgi göstermeme, ailenin eğitim düzeyinin düşük olması çocuğun derslerine olumsuz olarak yansıtılabilmekte, hususi olarak bakılırsa da matematiğe yönelik korku oluşabilmektedir. Keklikçi (2011) de çalışmasında anne ve babaların çocuklar üzerinde etkisi olduğunu söylemiştir. Anne ve babanın eğitim durumuna göre çocukların matematikten korkma düzeylerinin değiştiğini, eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının daha fazla matematikten korktuğunu belirtmiştir.

Çevrenin etkisi de matematik korkusunun oluşmasında çok etkilidir. Keklikçi ve Yılmaz'ın (2013) elde ettiği sonuçlara göre sınıf içindeki davranışlar da çocukları olumsuz etkileyebilir. Sınıf içinde tahtaya kalktığı anda veya bir soruyu bilemediğinde arkadaşlarının ona gülmesi öğrencinin matematik korkusunun oluşmasına neden olabilir. Ayrıca çevreden gelen başarılı olma baskısı da öğrencilere kötü yönde etki etmekte ve derse karşı soğumalarına neden olmaktadır.

Matematik korkusunu etkileyen bir diğer etken ise öğretmenin öğrencilere karşı tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenin ders anlatım şekli, öğrenciye karşı olan düşünce ve tavrı, hal ve hareketleri öğrenciyi rencide

edecek şekilde olduğunda öğrencinin derse karşı olumsuz davranış geliştirmesine sebep olabilmektedir. (Başar vd., 2002). Van de Walle'ye (2004) göre; matematik dersinin öğretiminde sadece geleneksel anlatım şeklinin kullanılması öğrencilerin zihinlerinin keşfedilmesine engel olmaktadır. Öğrenciler de bu durumda matematiğe karşı korku ve olumsuz tutum geliştirmektedirler. Şahan (2006) matematik korkusunda öğretmenin rolünü incelediği çalışmasında geçmişte öğretmeniyle olumsuz durum yaşayan öğrencilerin ileride matematikten korkmalarına sebep olduğunu söylemiştir. Bekdemir, Işık ve Çıkkılı'nın (2004) yapmış olduğu araştırmada da matematik korkusunun nedenleri arasında öğretmenin tutumunun ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Öğrenciler ilkokula başladıklarında da en çok yazma ve okuma becerileri üzerinde durulduğu görülmektedir ve bu da matematik öğretiminin biraz daha arka planda kaldığını ve ileriki yıllarda öğrencilerde temel bilgi eksikliklerinin oluşabileceğini göstermektedir. Akbaş (2018), bunun matematikte öğrenme güçlüğüne ve korkuya yol açabileceği yorumunu getirmiştir. Yüksel'e (2004) göre öğretmenin öğrenciye ceza vermesi de öğrencinin matematik dersinden korkmasına neden olabilmektedir. Akbaş (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumunun öğrenciyle muhatap olma şeklinin ve öğrenciye karşı ders anlatım tarzının öğretmenlerin pedagojik alandaki bilgisinin yetersiz olmasına bağlı olarak öğrencilerde matematik korkusu oluşmasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde kendilerini sevdirmeleri ve dersi öğrencinin hoşuna gidecek şekilde anlatmaları önemlidir (Keklikçi 2013).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Yapılan araştırmalar öğrencilerin matematik korkularının nedenlerinin tespit edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde ve dünyada da matematik korkusu birçok araştırmaya konu olmuştur ve olmaktadır. Bu korku bir tek öğrenciyi değil aslında gelecek nesilleri de etkileyen bir sorundur. Bu sebeple matematik korkusunun nedenlerinin araştırılması önemli hale gelmektedir. Matematik korkunun giderilmesi ve ortadan kaldırılması için bu tarz araştırmalar yapılarak gerekli tedbirlerin alınması ile önemli düzeyde ilerleme sağlanabileceği görülmektedir. Matematik korkusu çok yaygın bir korku olduğundan bu korkuyu yok edebilmek veya en aza indirgeyebilmek için bu tarz çalışmalara ihtiyaç vardır. Matematik korkusunun sebepleri belirlendiğinde ise aynı zamanda matematiğin nasıl daha fazla sevdirebileceği konusunda da insanlar bilgi sahibi olabileceklerdir ve ne tarz tedbirler alabileceklerini de görebileceklerdir. Bu çalışma matematik korku düzeyi yüksek öğrencilerin görüşlerine bakılarak matematik korkusuna yönelik sebeplerin belirlenmesini amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin matematik korkusunun nedenlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmiş yaşantıda ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Bu çalışma Burdur ilinin merkez ilçesindeki MEB'e bağlı ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden 1188 ortaokul öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde rastgele örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle merkez ilçedeki okullar arasından okullar sosyo ekonomik düzeye göre 3 düzeye ayrılmış ve her bir düzeyden 2 okul rastsal olarak seçilmiştir. Seçilen okullarda ise her sınıf düzeyinden rastgele seçilen ikişer şubede okuyan öğrenciler çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin dağılımı ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

		N	%
Sınıf	5. Sınıf	260	21,9
	6. Sınıf	231	19,4
	7. Sınıf	404	34,0
	8. Sınıf	293	24,7
Cinsiyet	Kız	589	49,6
	Erkek	599	50,4
Öğretmen Cinsiyeti	Bayan	454	38,2
	Bay	734	61,8
Başarı durumu	Başarısız (bsız)	90	7,6
	Düşük başarılı (db)	299	25,2
	Başarılı (blı)	400	33,7
	Yüksek başarılı (yb)	399	33,6
Toplam		1188	100

Tablo 1'deki bilgilere göre en fazla öğrencinin yedinci sınıfta olduğu görülmektedir. Bu öğrenciler tüm grubun yaklaşık üçte birini (%34) oluşturmaktadırlar. Sekizinci sınıf öğrencileri katılımcıların yaklaşık ola-

rak dördte birini (%24,7) oluşturmaktadırlar. 5. sınıf öğrencileri grubun %21,'unu 6. sınıf öğrenciler ise %19,4'ünü oluşturmaktadır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin eşit dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetine göre dağılımlarına bakıldığında ise öğretmeni erkek olan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir. Matematik öğretmeni erkek olan öğrenciler katılımcıların %61,8'ini oluşturmaktadır. Öğretmeni bayan olan öğrenciler katılımcıların %38,2'sini oluşturmaktadırlar.

Matematik not ortalamalarına göre dağılıma bakıldığında başarılı ve yüksek başarılı öğrencilerin oranının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun matematik başarısının daha üst seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık üçte birinin yüksek başarıya sahip olduğu aynı şekilde öğrencilerin üçte birinin başarılı olduğu görülmektedir. Not ortalaması düşük olan öğrenciler ise katılımcıların dörtte birini oluşturmaktadır. Başarısız öğrenciler ise katılımcıların %7,6'sını oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin korku düzeylerinin belirlenmesi ve matematik korku nedenlerinin belirlenmesine yönelik olarak iki ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin korku düzeylerini belirlemek için “Keklikçi ve Yılmaz (2013)” tarafından geliştirilen 22 maddelik “Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği” kullanılmıştır.

Matematik korku nedenleri anketinin oluşturulmasında bu alanda daha önceden yapılan çalışmalardan yararlanılmıştır. Başar (2002) tarafından geliştirilen ankete ek olarak farklı çalışmalarda matematik korku nedeni olarak belirtilen nedenler ankete eklenmiştir. Bu anket ile öğrencilerin ankette belirtilen durumlara yönelik bir yaşantıya sahip olup olmadıklarına evet ve hayır ile katılım durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formuna yönelik olarak maddelerin yeterli ve anlaşılabilir olup olmadığının incelenmesi için öncelikle uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri ve yapılan pilot uygulama sonucunda 31 maddeden oluşan anket öğrencilere uygulanmıştır. Matematik korku nedenleri anketinde ayrıca öğrencilerin belirli durumlar için verilen ifadeleri tamamlamalarını isteyen toplam 7 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir.

Veri Analizi

Nicel verilerin analizinde istatistiksel veri analizi programı kullanılmıştır. Öğrencilerin matematik korku nedenlerine ilişkin açık uçlu sorulara

verdikleri yanıtlar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle öğrencilerin matematik korkusunun nedenlerine ilişkin verdikleri cevaplar tema ve kategorilere ayrılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar doğrultusunda ayrı ayrı kodlama yapılarak kategorilendirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kategorilerle ilgili cevapların sunulmasında kodlara ait frekanslardan yararlanılmıştır.

Öğrencilerin matematik korku ölçeğinden aldıkları puanlara göre çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek olmak üzere 5 farklı korku düzeyine göre dağılımları incelenmiştir. Bu incelemeye göre çok düşük ve düşük korku düzeyinde bulunan öğrenciler bir grup olarak “düşük korku düzeyi” (DK=770 öğrenci) ve yüksek ve çok yüksek korku düzeyinde olan öğrenciler toplam olarak “yüksek korku düzeyi” (YK=75 öğrenci) şeklinde birleştirilmiş ve matematik korku nedenleri ile ilgili bundan sonraki süreçte bu şekilde analiz edilmiştir.

BULGULAR

Aşağıda yüksek korkuya sahip ve düşük korkuya sahip öğrencilerin matematik korku nedenleri anketi maddelerine “evet” dedikleri yüzdelere üzerinden değerlendirmeler vardır. 31 maddeden oluşan matematik korku nedenleri anketinde 7 maddenin öğretmen ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu maddelere yüksek ve düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin katılma durumlarına yönelik yüzdelikleri Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen ile İlişkili Matematik Korku Nedenleri

Maddeler	YK f(%)	DK f(%)	% fark
1. Öğretmenim dersleri hızlı anlatıyor, yeterince anlaşılmadan diğer konuya geçiyor bu yüzden yapamayacağım için korkuyorum.	39 (52,00)	107 (13,91)	38,09
3. Bir gün sınıfta kendimin derste bulunup, hayallere daldığı bir zamanda sorduğu bir soruya yanlış cevap verdim. Öğretmenim bana fiziksel (dayak atma, bağırma vb.) ceza verdi.	11 (14,67)	11 (1,43)	13,24
7. Öğretmenim bana soru sorduğunda telaşlanıyorum.	38 (50,67)	150 (19,56)	31,11
8. Öğretmenim bana karşı önyargılı. (Bilemediğim zaman zaten sen yapamazsın der.)	20 (26,67)	30 (3,90)	22,77
9. Öğretmenimin ders anlatım tarzı hoşuma gitmiyor. (Sinirli, sert olması vb.)	21 (28,00)	52 (6,76)	21,24
27. Öğretmenimizin bize kızıp bağırmasından dolayı matematik dersinden korkarım.	18 (24,00)	31 (4,03)	19,97
29. Matematik öğretmenlerim benim matematikten korkmama neden oldular.	18 (24,00)	41 (5,33)	18,67
30. Matematik öğretmenime anlayamadığım yerleri sormaya korkarım	24 (32,00)	61 (7,93)	24,07

Tablo 2’de belirtilen ifadelerle evet seçeneği ile katılan düşük ve yüksek korkulu öğrencilerin yüzdeleri arasındaki fark %13,24 ile %38,09 arasındadır. Sadece 3 nolu madde için yüzdelerdeki farkın 13,24 olduğu diğer maddeler için farkların %18’den büyük olduğu görülmektedir. İlk iki maddenin öğretmenin ders anlatım şekli ile ilgili olduğu görülmektedir ve bu iki madde için farklar sırası ile %38 ve %21 olarak hesaplanmıştır. Bu farkların oldukça önemli olduğu söylenebilir. Özellikle birinci madde için oluşan fark yüksek korku düzeyine sahip öğrencileri düşük korku düzeyine sahip öğrenciler arasında farklılaşmıştır. Bu durumda öğretmenin ders anlatımının hoşuna gitmemesi, öğrencinin matematik korku puanının yüksek olması için bir neden olarak görülebilir. Diğer taraftan öğretmen ile ilişkili 3, 8, 27, 29 ve 30. maddelerin öğretmenin öğrencilere yönelik tutum ve davranışları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu maddelerde de farkların %13,24 ve %24,07 arasında olduğu görülmektedir. Maddelere baktığımızda öğretmenin öğrenciye karşı önyargılı olması ön plana çıkmaktadır ve bu durum öğrencinin matematikten korkmasının bir nedeni olabilir.

Matematik korku nedenleri anketinde 2 maddenin matematiğin yapısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu maddelere bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. *Matematiğin Doğasından Kaynaklanan Matematik Korku Nedenleri*

Maddeler	YK	DK	%
	f(%)	f(%)	fark
19. Matematikte sembolle ve soyut ifadelerle uğraşırken kendimi huzursuz hissedirim.	25 (33,33)	57 (7,41)	25,92
23. Matematikte fazla formül olmasından dolayı korkarım.	35 (46,67)	118 (15,34)	31,32

Yüksek korku ve düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin tablo 16’daki ifadelerle katılma oranları arasındaki farkların %25 ve %31 civarında olduğu görülmektedir. Bu sebeple matematiğin kendisinden kaynaklanan nedenlerden dolayı öğrencilerin matematikten korktuğu söylenebilir. Özellikle matematikte fazla formül olması durumu yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı (%46,67) tarafından bir korku nedeni olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin sadece %15’i bu ifadeye katılmışlardır. Sembol ve soyut ifadelerle uğraşma durumunda ise yüksek korkuya sahip öğrencilerin üçte biri bu ifadeye katılırken düşük korkuya sahip olanların sadece %7’si bu ifadeye katılmıştır. Sonuç olarak matematiğin semboller, soyut ifadeler ve fazla formül içermesi öğrencilerin matematikten korkmalarının bir nedeni olarak ifade edilebilir.

Aile ve öğrencinin çevresi ile ilişkili yedi maddeye ilişkin bulgular Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. *Aile Faktörü ve Çevre İle İlgili Matematik Korku Nedenleri*

Maddeler	YK	DK	%fark
	f (%)	f (%)	
2. Ailem sürekli olarak bana: “Matematiği anlamıyor, yapamıyor” gibi sözler söyleyerek beni olumsuz etkiliyorlar.	22 (29,33)	50 (6,50)	22,83
4. Kendimin sınıfta bulunup aklımın başka bir yere takıldığı bir derste öğretmenimin sorduğu soruya şaşkınlıkla, telaşla ve korkuyla tuhaf bir cevap verdim. Arkadaşlarım bana güldü. Kendimi aşağılanmış, küçük düşmüş hissederek derse küstüm.	27 (36,00)	78 (10,14)	25,86
13. Günlük hayatta herhangi birisi bana matematikle ilgili soru sorduğunda kendimi o an gerçekten rahatsız hissedirim.	33 (44,00)	102 (13,26)	30,74
14. Başkalarıyla matematik hakkında konuşmak beni rahatsız eder.	39 (52,00)	80 (10,40)	41,60
18. Matematik probleminde arkadaşlarla tartışırken kendimi kötü hissedirim.	27 (36,00)	69 (8,97)	27,03
26. Tahtada soru çözerken karnıma ağrılar girer.	27 (36,00)	47 (6,11)	29,89
31. Ailemin benden matematik sınavlarında sürekli yüksek başarı beklentileri benim matematikten korkmama neden oluyor.	26 (34,67)	109 (14,17)	20,49

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde maddelerin aile ve arkadaş çevresi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Tüm maddelerde düşük ve yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin ifadelerine katılma oranları arasındaki farkların %20’den daha büyük olduğu görülmektedir. 2. ve 31.maddelerde ailenin olumsuz tutumundan dolayı yüksek korku düzeyindeki öğrencilerin katılım oranı %29 ve %34 gibi önemli bir oran iken, düşük korku düzeyindeki öğrenciler için bu oranın %6 ve %14 olduğu görülmektedir. Yüksek korku düzeyine sahip öğrenciler özellikle arkadaşlarının davranışlarına yönelik olan 4, 18 ve 26. maddelerin üçüne de yüksek (%36) oranda katılım göstermişlerdir. Diğer taraftan düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin %6 ile %10’u bu ifadeye katılmışlardır. 13. ve 14. maddelere bakıldığında başkalarıyla matematik hakkında konuşma durumunda yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin %40 ve %52’si tarafından korku nedeni olarak belirtilmiştir. Düşük korku düzeyine sahip olan öğrenciler ise sırasıyla %10 ile %13’ü bu maddelere katılmışlardır. Sonuç olarak aradaki farklara bakıldığında ailelerin çocuklarını küçümsemeleri, sürekli yüksek başarı beklentileri, arkadaşlarının onunla dalga geçmesi öğrenciler üzerinde olumsuz etki

bıraktığından aile ve çevre faktörü öğrenciler üzerinde matematik korkusuna sebep olabilmektedir.

Öğrencinin kendine güveni ile ilişkili olan maddelere yönelik bulgular Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencinin Kendine Güveni ile İlgili Matematik Korku Nedenleri

Maddeler	YK	DK	% fark
	f(%)	f(%)	
10. Matematik öğretmenimin bana soru yönelmesi üzerine yapamayacağım düşüncesi ile karnıma ağrılar girer.	23 (30,67)	66 (8,58)	22,08
15. Başka bir öğrencinin bana matematik sorusu sorması durumunda o konuyla ilgili bilgi eksikliğimin olmasından korkarım.	39 (52,00)	107 (13,91)	38,09
16. İşlem yaparken hatalarım bir başkası tarafından fark edilecek diye korkarım.	21 (28,00)	52 (6,76)	21,24
17. Başkalarınca sayısal zekâ açısından yeterli görülmemek konusunda korkarım.	11 (14,67)	11 (1,43)	13,24
20. Bir matematik sorusu ile karşılaştığımda “ya yanlış yaparsam” diye düşünür ve yanlış yapmaktan korkarım.	51 (68,00)	258 (33,55)	34,45
24. Eğer alışverişi yapıyorsam ve para üstü alacaksam yanlış işlem yapmaktan korkarım.	19 (25,33)	102 (13,26)	12,07

Öğrencinin kendisine karşı olan güven eksiklikleri ile ilişkili yukarıdaki ifadeler için ortalamalar farkı %38 ile %12 arasındadır. Özellikle 15. Madde bilgi eksikliği durumundan dolayı yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin %52’si tarafından bir korku nedeni olarak görülebilir. Diğer taraftan düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin %13’ünün bu ifadeye katıldığı görülmektedir. 20. Madde deki yanlış yapma korkusundan doğan güven kaybından dolayı yüksek korkuya sahip olan öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%68) bu maddedeki ifadeye katılmışlardır. Diğer taraftan düşük korkuya sahip olanların %33’ü bu maddeyi seçmişlerdir. Bu ifadelere katılan öğrencilerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin olması, matematikle ilgili bir şeyi bilemediğinde diğer insanlar tarafından küçük görüleceğini düşünmek gibi öğrenci de güven eksikliği yaratan nedenler matematik korku nedenleri arasında yer almaktadır.

Matematik korku nedenleri anketinde yedi maddenin öğrencinin matematiğe yönelik tutumu ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelere ilişkin yüksek ve düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin katılım oranlarına ilişkin yüzdeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencinin Matematiğe Yönelik Tutumu ile İlgili Matematik Korku Nedenleri

Maddeler	YK	DK	%fark
	f(%)	f(%)	
5. Problem çözerken, zihnimden pratik olarak yapacağım işlemi düşünemiyorum. Çözüm yapamıyorum ya da yapmakta sıkıntı çekiyorum.	38 (50,67)	133 (17,30)	33,37
11. Matematik çalışırken soruları yapamayınca kendimi çok rahatsız hissediyorum.	45 (60,00)	318 (41,41)	18,59
12. Matematik dersi diğer derslere göre zor olduğundan çok daha fazla korkarım.	42 (56,00)	154 (20,03)	35,97
21. Günlük yaşamda işlem yapmaya zorunlu kaldığım anlarda içimde bir korku oluşur.	28 (37,33)	95 (12,35)	24,98
22. Bir matematik ders kitabını elime alıp içindekileri incelerken rahatsız hissederim.	29 (38,67)	38 (4,94)	33,73
28. Matematik gibi önemli bir dersten başarısız olmak beni rahatsız hissettirir.	50 (66,67)	346 (44,99)	21,67

Maddeler incelendiğinde öğrencilerin matematiğe karşı olan tutumu ile ilişki olduğu görülmektedir. Katılım oranları arasındaki farkların %18 ile %35 arasında olduğu ve önemli farklar olduğu görülmektedir. Özellikle dersin zor olması durumunda yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin yarıdan fazlası (%56) korku nedeni olarak bu ifadeyi seçtikleri görülmektedir. Düşük korku düzeyine sahip olan öğrencilerin ise sadece %20,03'ü katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin genel anlamda matematikle ilgili olumsuz düşünceleri matematikten korkmasına neden olmaktadır. Tahtada soruyu çözemeyeceğini düşünmesi, başarısız olacağını düşünmesi ve yanlış yapacağından dolayı endişelenmesi matematikten korkmasına neden olabilmektedir.

Sınav ve değerlendirme ile ilişkili maddelere yönelik bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Sınav ve Değerlendirme ile İlgili Matematik Korku Nedenleri

Maddeler	YK	DK	% fark
	f(%)	f(%)	
6. Anadolu liseleri, fen liselerine giriş sınavında soruların matematik ders konularının üzerinde çok daha zor olması beni endişelendiriyor.	59 (78,67)	406 (52,80)	25,87
25. Bir matematik sınavına girdiğimde düşük not alacağımı düşünerek rahatsız hissederim.	50 (66,67)	154 (20,03)	46,64

Tabloya göre düşük ve yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin madelere katılım oranlarındaki farkın %47 ile %25 olduğu görülmektedir. Matematik sınavında düşük not alma durumu yüksek korkuya sahip olan öğrencilerin yarısından çoğu (%66) tarafından rahatsız edici bir durum olarak ifade edilmiştir. Diğer taraftan düşük korku düzeyine sahip olanların ise %44'ü bu ifadeye katılmışlardır. LGS sınavının daha zor sorulardan oluşması durumunda yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin büyük bir kısmı (%78,67) tarafından endişe kaynağı olarak belirtilmiştir. Düşük korku düzeyindeki öğrencilerin ise %52,80 ile bu ifadeye katıldıkları görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerdeki gelecek kaygısı, sınav kaygısı ve sınavdan düşük not alacaklarını düşünmeleri matematik korkusuna neden olabilir.

Aşağıdaki tabloda matematik korku düzeyi yüksek olan 75 öğrencinin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analiz sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8. Açık Uçlu Sorulara Verilen Cevapların Frekans ve Yüzdeleri

Açık uçlu ifadeler	Öğretmen	Matematiğin yapısı	3.Çevre	4.Öğrenci	5.Sınav ve Değerlendirme	6.Olumlu	Boş
Matematikten korkuyorum çünkü	7 (9,3)	3 (4,0)	3 (4,0)	31 (41,3)	2 (2,7)	25 (33,3)	4 (5,3)
Matematik sınavları beni korkutur çünkü	3 (4,0)	2 (2,7)	3 (4,0)	32 (42,7)	19 (25,3)	14 (18,7)	2 (2,7)
Matematik dersinde tahtaya çıkmaya korkarım çünkü	8 (10,7)		7 (9,3)	24 (32,0)		32 (42,7)	4 (5,3)
Matematik dersinde soru sormaktan korkarım çünkü	8 (10,7)		2 (2,7)	18 (24,0)	1 (1,3)	38 (50,7)	8 (10,7)
Matematik dersinde öğretmenin sorduğu sorulara yanlış cevap vermeden korkarım çünkü	11 (14,7)		5 (6,7)	17 (22,7)		31 (41,3)	11 (14,7)
Matematik dersi beni kaygılandırır çünkü	6 (8,0)		1 (1,3)	27 (36,0)	6 (8,0)	25 (33,3)	10 (13,3)
Matematiğin adını bile duymak beni rahatsız eder çünkü				29 (38,7)	2 (2,7)	35 (46,7)	9 (12,0)
Toplam	43 (8,2)	5 (1,0)	21 (4)	178 (33,9)	30 (5,7)	200 (38,1)	45 (9,1)

“Matematikten korkuyorum çünkü...” ifadesine ilişkin yüksek korku düzeyine sahip 75 öğrencinin cevapları incelendiğinde genel anlamda matematikten korkmalarının en büyük sebebi olarak %41,3 oranında öğrencilerin kendilerinden kaynaklı nedenler belirttikleri görülmektedir. %9,3’ü ise öğretmenden kaynaklı sebeplerden korktuklarını belirtmiştir. “Matematik sınavları beni korkutur çünkü” ifadesi için öğrencilerin %42,6’sı yine kendilerinden kaynaklanan sebeplere yönelik cevaplar verdikleri görülürken, %25,3’ü ise değerlendirmeden kaynaklı nedenlerden dolayı matematik sınavından korktukları görülmektedir. Öğrenciler liseye geçiş sınavında etkili olacağından dolayı veya düşük not alabileceklerini düşündüklerinden dolayı matematik sınavları nedeniyle matematikten korkuyor olduklarını belirtmişlerdir.

Tahtaya çıkmaktan korkma sebepleri olarak öğrencilerin %32’si kendilerinden kaynaklandığını, %9,3’ü sınıf ortamı ya da çevresinden kaynaklandığını veya arkadaşlarının dalga geçeceğini düşündüğünden dolayı korktuğunu, %10,7’si ise öğretmenlerinin öğrencilere karşı olan tutumundan dolayı tahtaya çıkmaktan korktuklarını belirtmişlerdir.

Soru sormaktan korkanların %01,7’si öğretmenlerinin olumsuz tutumundan dolayı korktuklarını, %24’ü ise yine kendilerinden dolayı korktukları sonucuna varılmıştır.

Sorulan soruya yanlış cevap vermekten korkanların %22,7’si kendisinden, %14,7’si öğretmenden dolayı kaynaklandığını ve %6,7’si sınıftaki ortamdan dolayı korktuklarını söylemişlerdir.

75 öğrencinin %36’sı kendisinden kaynaklı nedenlerden ötürü matematik dersinde kaygılandığını %38 ise yine benzer nedenlerden dolayı matematiğin adını bile duymak istemediklerini ifade etmişlerdir. %8’inin ise değerlendirmelerden dolayı matematik dersinde kaygılandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8’deki sonuçlara göre öğrencilere tamamlamaları için verilen açık uçlu sorulara ilişkin cevapları incelendiğine öğrencilerin genel olarak kendileri ile ilişkili nedenlere ilişkin cevaplar verdikleri görülmektedir. Öğrenciler 7 açık uçlu soruya ilişkin verdikleri cevaplarında toplam 178 defa öğrenci ilişkili nedenleri ifade etmişlerdir. Bu değer öğrencilerin verdikleri cevaplardan olumlu ve boş olan ifadeler çıkarıldığında yaklaşık olarak yarısını oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler farklı ifadelerle ilişkin cevaplarında kendileri ile ilişkili nedenleri belirtmişlerdir. Öğrencilerin farklı açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda kendileri ilişkili ifadelerinin oranlarının 22,7 ile 42,7 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

- *matematik benim için yaşamaktan bile zor*
- *matematiği anlayamıyorum ve öğretmenimi sevmiyorum iyi ders anlatamıyor*
- *nefret ederim*
- *hiç sevmiyorum beni çok strese sokar*
- *kendime güvenemiyorum*
- *yeteneğim olmadığını düşünüyorum*
- *konular çok zor ve benim matematiğe hiç ilgim yok*
- *soruyu yanlış yapabilirim ve sayılardan nefret ederim*

Açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin matematiğe karşı olan önyargıları, hazırbulunuşluk sorunları, kendilerine karşı olan özgüven eksiklikleri ve zor olmasından dolayı nefret duyma sebebiyle matematiğe karşı korku geliştirebilmektedirler.

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerisinde ikinci en fazla gözlenen kategori ise öğretmenle ilişkili korku nedeni olduğu görülmektedir. Öğrencilerin vermiş oldukları aşağıdaki olumsuz ifadelerle bakıldığında en çok öğretmenin düzgün uygulayamadığı öğretim yöntemi, öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışları ve öğrencileri zor duruma düşüren yüksek beklentilerin öğrencilerde matematik korkusuna sebep olduğu görülmektedir. Öğrenciler toplam 43 defa öğretmenleri ile ilişkili nedenleri ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim yöntemine ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

- *öğretmenim konuları çok hızlı anlattığı için bir şey anlamıyorum*
- *öğretmenim benim anlayacağım şekilde anlatmıyor ve heyecan sızıntım var*
- *öğretmenim iyi anlatamadığından bir şey anlamam*
- *üniteleri yavaş yavaş işliyoruz bu yüzden çok sıkılıyorum*

Öğretmen ilişkili ifadelerden öğretmenlerin tutum ve davranışları ile ilişkili örnekler aşağıda sunulmuştur.

- *öğretmenimiz bizi ayağa kaldırdığında problemi çözemediğimde öğretmenimiz bize kızar ve bağırır*
- *deneme gibi sınavlardan düşük notlar aldığımda öğretmenin bana karşı tavırları değişir*

- *öğretmenim beni aşağılıyor ve rezil ediyor dayak küçümseme gibi şeyler yapabilir*

Öğretmen ilişkili ifadelerden öğretmenlerin beklentilerinden kaynaklı örnekler aşağıda sunulmuştur.

- *düşük not almaktan korkuyorum öğretmenim benden yüksek not bekliyor ve sayısal zekamın düşük olduğunu düşünürüm*
- *öğretmenim bana güveniyor herkesin çözüp de kendim çözemem diye korkarım*

Bir sonraki en fazla tekrarlanan kategorinin ise sınav veya değerlendirme ile ilişkili nedenler olduğu görülmektedir. Öğrenciler toplam 30 defa sınav veya değerlendirme ile ilişkili nedenlerle ilişkili ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin bu yöndeki örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

- *sınavlarda karnıma ağrı girer ne yapacağımı sapıtırım beni rahatsız eder*
- *sürekli içimden bir his çok düşük alacaksın vb. şeyler söylüyor ve bu yüzden matematikten korkuyorum*
- *sınavda zor soru gelir de yapamazsam diye (aslında LGS için korkuyorum)*
- *denemelerde netlerim çok düşük ve artık tiksiniyorum*
- *bazı sorulara süre yetmiyor*

Öğrencilerin çevre ile ilişkili nedenlerden dolayı da matematikten korktukları tespit edilmiştir. Farklı açık uçlu sorularda öğrencilerin 21 defa çevre ilişkili nedenlere yönelik ifadeler kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenci bir soruyu yapamadığında arkadaşlarının onunla alay etmesi ve ona gülmesi çocukta matematik korkusuna neden olabilmektedir. Ayrıca ailenin çocuklar üzerindeki gereksiz fazla baskısı ve aşağılama durumu çocuğu bizzat matematik korkusuna itebilmektedir. Çevre ile ilişkili nedenlerin sınıf ortamı yani genel olarak arkadaşlarından kaynaklandığı veya ailesi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Sınıf ortamı ile ilişkili örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

- *düşük alırsam ve bunu öğretmen arkadaşlarımın içinde söylerse ben rezil olurum diye korkuyorum*
- *eğer beklediğimden düşük not aldığımda arkadaşlarımın dalga geçip beni aşağılamasından korkuyorum*

- *korkumdan karnım ağırır arkadaşlarım dalga geçer diye*
- *hata yapacağım diye ve hata yaptığımda arkadaşlarım benimle yapamadı diye alay ederler ve küçük düşerim diye korkuyorum*
- *işlemi veya soruyu yanlış yaptığımda veya bilemediğimde arkadaşlarımın bana gülmesinden korkarım*
- *herkes bana aşağılayıcı cevaplar verir ve çok utanırım diye korkarım*

Çevre ilişkili nedenlerin bir diğeri ise aileden kaynaklanmaktadır.

- *yanlış yapmaktan çok korkuyorum ailem benimle ilgili olumsuz şeyler söyleyip okumayacak deyince ağlamak istiyorum arkadaşlarım beni sürekli aşağılıyor*
- *düşük not almaktan korkuyorum herkes benden yüksek not bekliyor ve sayısal zekamın düşük olduğunu düşünürüm*
- *şu ana kadar hiç yüzün altında not almadım ve yüzden başka not almaktan korkuyorum ailemin benden beklentisi fazla yüksek*
- *sayısal derslerim berbat matematiğe kafam çalışmıyor ve ailem bana matematik çalış diye baskı yapıyor*
- *yapamayacağım diye ve ailemin gözünden düşeceğim için korkarım*

Öğrenciler tarafından nadiren de olsa matematiğin yapısından kaynaklı nedenlerle ilişkili ifadeler (5 defa) yer verildiği tespit edilmiştir. Bu yöndeki ifadelerinde ortak noktanın matematik dersinde formül ve sembollerin karışık ve fazla olmasına yönelik olduğu görülmektedir.

- *bu kadar işlem bu kadar formül bunların hepsini ezberlemek ve akılda tutup soru gelince çözmek çok zor*
- *formüller fazla konular diğeri derslere göre daha zorlayıcı*
- *çok karışık bir sürü formül var*
- *işlemler çok zor karışık ve çok zor*
- *matematik diyince cevabını bile bilmediğim formüller gelir aklıma*

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin korku nedenlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla öncelikle düşük ve yüksek korku düzeyine sahip öğrenciler belirlenmiştir. bu öğrencilerin alanyazından yararlanılarak oluş-

turulan matematik korku nedenleri ölçeğine ilişkin bulguları incelenmiş ve yüksek ve düşük korku düzeyine sahip öğrencilerin bu ölçekteki durumlara katılma oranları üzerinden bir değerlendirmede bulunulmuştur. Ayrıca yüksek korku düzeyine sahip öğrencilerin açık uçlu sorular yardımı ile korku nedenlerinin belirlenmesi sağlanmıştır.

Araştırma sonucuna göre öğrenciler matematik korkularının nedenini kendisi ile ilgili sebeplerle ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, matematiğe olan ön yargıları ve kendilerine olan güven eksiklikleri gibi sebepler önemli bir korku nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. Matematiğin genel anlamda zor olması, öğrencinin derste başarısız olacağını ve yapamayacağını düşünmesi, güvensizlik nedeni ile tahtaya çıkamamak öğrencide matematiğe yönelik korkusunun artmasına sebep olmaktadır. Akbaş (2018), Başar, Ünal ve Yalçın (2002), Şenol (2015), Keklikçi (2011), Öztop (2017) ve Yüksel-Şahin'in (2004) çalışmalarında da benzer sonuçların bulunduğu ve bu yönüyle bu çalışmada elde edilen bulguların örtüştüğü görülmektedir.

Matematik korkusunun önemli bir diğer nedeni olarak öğretmenlerin öğrencilerine karşı olan tutum ve davranışları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin kendilerine yanlış yaptığında nazik bir şekilde değil de kızarak cevap vermesi veya bağırması öğrenciler üzerinde kötü bir izlenim bıraktığından ileriki yıllarda da çocuklar derse karşı korku duyabilmektedirler. Bu sebeple matematik dersinde öğretmenleri ile olumsuz bir durum yaşayan öğrenciler matematikten korkmaya başlamaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlerin bu noktada daha çok dikkat etmesi, öğrencilerin korku düzeylerinin yüksek olmaması için önem arz etmektedir. İlgili literatürde yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin öğrencilere karşı tutum ve davranışları önemli bir neden olarak görülmüştür. Bulunan sonuçlar Akbaş (2018), Başar, Ünal ve Yalçın (2002), Şenol (2015), Keklikçi (2011), Öztop'un (2017) yapmış olduğu çalışmalarda da öğretmenlerin tutum ve davranışları ile ilgili sonuçlar ile de paralellik göstermektedir.

Matematiğin yapısıyla ilişkili olarak formüllerin ve soyut ifadelerin fazla olması öğrencilerin bir diğer korku nedeni olarak gözükmektedir. Öğrenciler bunların zor olduğunu ve yapamayacaklarını düşünerek derse karşı korku geliştirmektedirler. Akbaş (2018) matematik korku nedenlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin matematiksel formüller ve terimlerden korktuğunu belirtmiştir.

Matematik korkusunun bir diğer nedeninin çevrenin etkisi olduğu görülmektedir. Sınıf ve aile ortamı öğrencilerin matematikten korkmasına sebep olmaktadır. Sınıfta öğrencinin soruyu yapamadığında arkadaşlarının ona gülmesi ve onu rencide etmesi, o öğrencinin matematiğe karşı

bir korku oluşturmasına neden olabilmektedir. Aile faktörü de matematik korkusuna sebep olmaktadır. Öğrencilerden yüksek beklentiye girmek ve onlar üzerinde baskı kurmak öğrencileri matematikten daha da uzaklaştırmakta ve korkmalarına sebep olduğu belirlenmiştir. Şenol (2015) ve Öztop (2017) çalışmalarında çevreden kaynaklı sebeplerin matematik korkusuna sebep olduğunu söylemişlerdir ve bizim çalışmamızı destekler niteliktedir. Bu konuda aileler çocuklarına daha özenli davranmalı, gereken ilgiyi onlara göstermeli ve onları baskı altında tutmamalıdır.

Sınav ile ilgili nedenlerden dolayı da öğrenciler matematikten korkmaktadır. Sınavda başarısız olacağını düşünmesi, düşük not alacağını düşünmesi ve geleceğini etkileyeceği korkusu oluşmakta ve bu sebepler öğrencinin matematikten korkmasına neden olabilmektedir. Bu noktada ortaokul eğitimi sonucunda yapılan liselere geçiş sınavında matematiğin belirleyici bir ders olması katsayısının fazla olması öğrenciler üzerinde bir baskı oluşturabilir.

ÖNERİLER

- Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin öğretmenlerinin tutum ve davranışlarından dolayı matematikten korktukları görüldüğünden dolayı öğretmenlerin bu noktada daha dikkatli olmaları önerilmektedir.
- Öğrenciler kendileri ile ilgili matematik korkusunu yenebilmeleri için matematiği başarabileceği ortamlar oluşturup başarı duygusunu tatmalarını sağlanmalıdır. Uzmanlar desteği ile de bu korku ortadan kaldırılabilir.
- Korkan öğrenciler ders çalışmamaktadır. Çalışmadıkları için de başarısız olmaktadır ve kısır bir döngü ortaya çıkmaktadır. Bu durumda biz eğitimcilerin yapmaları gereken korku nedenlerinin belirlenmesi ve özellikle öğretim sürecinden sorumlu olan öğretmenlerin bu faktörlere ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmaları önerilmektedir.
- Aile ortamında çocuklara baskı yapılmamalı, başka ailelerin çocukları ile karşılaştırılmamalı ve ellerinden geldikçe çocuklara destek olmaları önerilmektedir.
- Öğrencilere göre matematiğin zor olmasından dolayı öğretmenlere formüllerin arkasındaki anlamları ve soyut olan kavramları daha günlük hayatla ilişkilendirerek anlatmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, E. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla ilkokulla başlayan matematik korkusunun nedenlerinin ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (3), 12-25.
- Alkan V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri kaygı ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 89-107.
- Başar, M., Ünal, M. & Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.
- Bekdemir, M., Işık, A., Çıkılı, Y. (2004). Matematik Kaygısını Oluşturan ve Arttıran Öğretmen Davranışları ve Çözüm Yolları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, Yaz, 88-94.
- Davarcıoğlu, P. (2008). *Orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin matematik korkusu*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Green, G.W. (1999). *Çocuğuma matematiği nasıl anlatırım*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keklikçi, H. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korkuları Üzerine Bir Çalışma. Yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Keklikçi, H., & Yılmaz, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin matematik korku düzeyleriyle matematik öğretmenlerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 198-204.
- Öztop, F., & Toptaş, V. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkusu ve altında yatan sebepler, *International Journal Of Education Technology and Scientific Researches*, 3, (162-173).
- Şahan, Gülsün. "Matematik Korkusunda Öğretmen Rolü". *Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. İstanbul: 2006.
- Şenol A. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematik Korkusu ile İlgili Görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 653-672.
- Ufuktepe, U. (2009). Matematik ve korku. *Matematik, Mantık ve Felsefe 7. Ulusal Sempozyumu*, Foça- İzmir.
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics (5th Ed.)*. America: Person Education.
- Yüksel-Şahin, F. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin matematik korku düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 57-74.

SINIF ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ MÜZİK
ÖĞRETİMİNDEKİ
YETERLİKLERİ

BÖLÜM

15

Doç. Dr. Sabahat BURAK¹

¹ buraksabahat@gmail.com Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Antalya

GİRİŞ

Türkiye'deki mevcut eğitim sisteminde, ilkokul döneminde verilen müzik derslerini sınıf öğretmenleri yürütmektedir. Bu dönemde verilen müzik eğitiminin çocuğun müziksel gelişimi açısından önemi göz önünde bulundurulduğunda, ilkokul müzik derslerinin nitelikli bir biçimde gerçekleşmesi açısından sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimindeki yeterlik ve nitelikleri önemle ele alınması gereken bir konudur. Öğretmen yetiştirme bağlamında sınıf öğretmeni adayları, henüz öğretmenliğe başlamadan müzik ile ilgili olumsuz izlenimler ve yetersizlik duygusu ile mezun olabilmektedirler. Bu öğretmen adaylarının kendi müziksel yeterlikleri ve müziğin önemi ile ilgili görüşleri, öğretmenliğe başlayacakları sıradaki çalışma ve tutumlarını etkileyeceğinden dolayı önem taşımaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini müzik eğitiminin hangi alanlarında yetersiz gördükleri, bu yetersizlik inançlarının nedenleri ve olası sonuçları ilgili literatür ışığında irdelenmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları, müziğin ve öğretiminin gerekliliğine inanmakta fakat kendilerini farklı sebepler ile bu alanda yeterli görmemektedirler (Kutluk, 2010). Özmenteş (2009), sınıf öğretmenlerinin müziksel donanımları konusunda yeterli oldukları takdirde, öğrencilerinin müziksel gelişimleri için önemli işlevlere sahip olduklarını vurgulamıştır. Sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının müzik alanını özellikle öğrencilerini eğlendirmeleri ve mesleklerine yapacağı olumlu katkılardan dolayı önemli bulmalarına karşın, kendilerini çeşitli içsel ve dışsal sebepler ile yeterli görmediklerini ortaya çıkarmıştır (Özmenteş, 2009). Benzer bir biçimde Kılıç (2011) sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitiminin önemi ve gereğine inandıklarını, çünkü müzik öğretimi derslerinin alan bilgisi, mesleki yaşantıya hazırlık, ve kişisel gelişim açılarından yararlar sağladığını düşündüklerini, bununla birlikte kendilerini yeterince donanımlı bulmadıkları için müzik derslerinin müzik öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği görüşünde olduklarını bildirmiştir. Başka bir çalışmaya göre sınıf öğretmeni adayları, müzik eğitiminin özellikle diğer dersleri pekiştirme ve öğrencinin dikkatini toplama gibi alanlarda çocuk üzerinde önemli etkilerinin bulunduğunu düşünmektedirler (Topoğlu, 2015). Aynı çalışmaya göre öğretmen adayları, eğlenceli olması, flüt ve melodika öğretimini kapsamı yönlerinden müzik derslerini önemli görmektedirler (Topoğlu, 2015).

Sınıf öğretmeni adaylarının farklı açılardan müziğin önemine inanmaları önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin olumsuz olması, beraberinde birçok eğitsel sorunu da getirebilmektedir. Gifford (1993), sınıf öğretmeni adaylarının müziksel yeterlikleri ile ilgili algılarının düşük, alana yönelik özgüvenlerinin ise zayıf

olduğunu, öğretmen adaylarının müzik eğitimindeki kazanımlarının sınırlı olmasının onların müzikten zevk alma ve müziğe değer verme olasılıklarını düşürdüğünü belirtmektedir. Öğretmen adaylarının müzikteki yetersizliklerine yönelik algıları çeşitli içsel ve dışsal sebeplerden meydana gelmektedir (Özmenteş, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının müzikteki yetersizliklerine yönelik inançlarının nedenleri ve bunun olası sonuçları ele alınmıştır.

Düşük Yeterlik İnancında Lisans Döneminde Alınan Eğitimin Yeterliği Faktörü

Sınıf öğretmeni adaylarının, müzik öğretimi ile ilgili yetersizlik inançlarının müziğin farklı alanlarına yönelik olduğu gözlenmektedir. Örneğin Kurtuldu, (2009), sınıf öğretmeni adaylarının müzik dersinde kullanılan yöntemler konusunda kendilerini orta düzeyde de olsa yeterli bulsalar da kullanılabilecek farklı öğretim yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiş, öğretmen adaylarının derslerde blokflüt dışında enstrüman öğretilmesi gerektiği düşüncesine sahip olduğunu bildirmiştir. Farklı boyutlardaki eksiklikler başka araştırmalarda da göze çarpmaktadır. Örneğin Topoğlu'na göre (2015) sınıf öğretmeni adayları, kendilerini blok flüt dışında çalgı çalma, nota okuma yazma, doğru şarkı söyleyebilme ve müziği çocuklara sevdirme konularında eksik görmektedirler. Benzer biçimde Hennessy (2005), öğretmen adaylarının şarkı söyleme ve diğer icra alanları olan ritim ve melodi konularında tedirgin olduklarını belirtmiştir. Şarkı ve çalgı alanları ile birlikte müzik bilgileri konusundaki yetersizliklere de rastlanmaktadır. Örneğin Bulut ve Bulut (2011), temel müzik kuramları bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesini amaçladıkları çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının do1 ve do2 aralığındaki nota isimlerini bilmeleri dışındaki temel müzik kuramları bilgilerinin çok düşük düzeyde veya tamamen eksik olduğunu bildirmişlerdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde düşük yeterlik ile ilgili inançların oluşmasında üniversitede alınan eğitimin önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Holden ve Button (2006), sınıf öğretmeni adaylarının müzik konusunda düşük özgüvenleri olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, müziğin bir uzmanlık alanı olduğunu ve aldıkları eğitimin müziği etkili öğretebilmek için yeterli donanım kazandırmadığını düşünmektedirler (Holden ve Button, 2006). Barış ve Özata, (2009) sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul müzik programının içerdiği temel müzik bilgileri ve kendi seslerini kullanabilmeleri konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları, lisans döneminde aldıkları bireysel ses ve çalgı eğitimlerinin sınıf içi etkinliklerde kullanmak için yetersiz bulduklarını vurgulamışlardır.

Lisans döneminde alınan eğitimin yeterli olmayışı sorunsal sınıf öğretmeni adayları tarafından farklı nedenler ile açıklanmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları lisans döneminde aldıkları müzik derslerindeki sorunlarını, aynı müzik dersine giren öğrencilerin müziksel yetenek ve düzeylerinin farklı oluşu, dersi birlikte alma zorunluluğu, öğrencilerin ön hazırlıklarının, müzik ders saatlerinin yetersizliği ve materyal (Orff) eksikliği ile dersin işlenişinde teoriden daha işlevsel olarak görülen uygulama boyutunun yetersizliği gibi nedenlere bağlamaktadırlar (Arapgiriöğlü ve Karagöz, 2010). Russel-Bowie (2009) sınıf öğretmeni adaylarının müzik deneyimlerinin yetersizliği, okullarda müziğe verilen önem ve önceliğin düşük oluşu, kaynak ve zaman yetersizliği, konu bilgisi ve hazırlanma için gereken zamanın yetersiz oluşunun verdiği olumsuzluklara dikkat çekmiştir.

Düşük Yeterlik İnancında Müziksel Geçmiş ve Yetenek Algısı Faktörü

Sınıf öğretmeni adaylarının müzikteki yetersizliklerine yönelik inançlarının oluşmasında lisans döneminde aldıkları eğitimlerinin yeterliği ve niteliği ile ilgili algıları belirleyici faktörlerden biri olmakla birlikte bu durumu tek başına açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının müzik yeterliklerine yönelik algılarında müziksel geçmiş (deneyim) ve farklı gizil psikolojik etmenlerin etkilerini görüyoruz.

Müziksel geçmiş ve deneyimler, müzik ile ilgili algıların oluşmasında dolayısıyla müzik ve müzik öğretimine yönelik yeterlik inançlarının oluşmasında önemli bir etkidir. Birçok sınıf öğretmeni adayı müziksel geçmiş ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler (Russel-Bowie, 2010). Örneğin Seddon ve Biasutti (2008), farklı müziksel deneyimlere değinerek sınıf öğretmeni adaylarının eğer özel bir müzik öğretimi almadılar ise sınıfta müzik öğretmeye yönelik güvenlerinin düşük olduğunu belirtir. Burada sınıf öğretmeni adaylarına müzisyenliğin gerektirdiği nitelikler ile kendi müziksel geçmiş ve deneyimlerine dayanan algıladıkları müziksel nitelikleri arasında kurdukları bağlantının öneminden söz etmek gerekmektedir. Öğretmen adaylarının bu yöndeki algıları, müziğin özel bir alan olduğu, yetenek gerektirdiği ve yalnızca seçilmiş bir azınlık tarafından gerçekleştirilebileceği yönünde olmaktadır. Buna göre birçok sınıf öğretmeni adayı müzik eğitimi almaya başlarken bu alanın çalgı çalma becerisi ve müziksel okuma konusunda özel yetenek gerektirdiği hakkında yerleşik bir inanca sahip olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adayları, müzik eğitimlerine başladıkları sırada müziksel yeteneklerinin temelde değişmeyeceğini düşünmektedirler. Bu düşünce onların ilerideki öğretmenlik hayatlarında müzik ile ilgili düşük beklenti ile eğitim vermeleri dolayısıyla öğrencilerini de bu şekilde yetiştirmeleri anlamına gelmektedir. Bu durum düşük beklenti döngüsü (cycle of low expectation) olarak adlandırılmak-

tadır (Hennessy, 2000). Hennessy (2000), sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları eğitim sürecinde, diğer alanlar içinde öğretme konusunda kendilerini en güvensiz hissettikleri alanın müzik olduğunu bildirmiş ve öğretmen adaylarının müzik konusunda güçlü bir yetersizlik duygusu ile mezun oldukları vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni adayları müzikteki deneyimlerini yetersiz bulmaktadırlar fakat asıl ilginç onların müzikte yeteri kadar iyi olunmadığı takdirde müziğin icra edilmemesi yönünde yerleşik algılarının olmasıdır. Müziğin elitist imajının öğretmen adaylarının özgüvenlerinin gelişiminde önlerinde bir engel oluşturduğunu belirten Hennessy'e (2000) göre birçok öğretmen adayı, müzik yapma ya da öğretmeyi sadece özel kişilerde bulunan bir yetenek olarak görmektedirler. Bu durum onların çoğunlukla müziksel geçmiş ve deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Çünkü öğretmen adayları özellikle ortaokul yıllarında müziksel yetenekleri ile ilgili algılarını değiştiremez sabit bir kavram olarak yerleştirmektedirler. Bu düşünceler ve eksik bir müzik eğitimi ile üniversiteye gelen öğretmen adaylarının inançları tekrarlanan bir düşük beklenti döngüsü (cycle of low expectation) ortaya çıkarmaktadır.

Benzer sonuçlara değinen Jeanneret (1997) sınıf öğretmeni adaylarının müziksel becerilerinin doğuştan geldiği ve sonradan değiştirilemeyeceğini düşündüklerini vurgulamış ve lisans döneminde alınan eğitimin (müzik derslerinin) daha çok müziksel tutumu değiştirdiğinden bahsetmiştir. Richards (1999), müziksel deneyimler ve ön bilgilerin önemini vurgulamış, olumlu ve olumsuz şarkı söyleme deneyimlerinin şarkı söylemeye yönelik güvenin oluşmasındaki önemine değinmiştir. Ayrıca, erken çocukluk döneminde edinilen olumlu-olumsuz müziksel deneyimlerin güven ve müzik tutumlarını geliştirmedeki etkisini vurgulamıştır. Dolayısı ile müzik eğitiminde yalnızca müziksel yetenekler değil, bu yetenek ile güven arasındaki ilişkinin de önemli olduğu görülmektedir (Bresler,1993;Gifford,1993).

Müziksel yetenek ile ilgili algıların yeterli algıları ile olan ilişkileri başka araştırmalarda da ele alınan bir konudur. Örneğin, Seddon ve Biasutti (2008), araştırmalarında 3 sınıf öğretmeni adayını incelemişler, bu öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinde müzik konusunda zaman içinde kendilerine güvenlerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Araştırmalarında çalıştıkları öğrencilerin hepsinin geçmiş deneyimlerine dayalı olarak müziksel yeteneklerinin olduğu, fakat özgüvenlerinin yetersiz olduğu, bunun nedeinin de bir müzisyen de bulunması gereken nitelikler ile ilgili algılarındaki farklılıklardan kaynaklandığını ortaya çıkarmışlardır. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının müziksel deneyimleri ve yetenekleri bulunmasına karşın, hatta müziksel gelişim de göstermelerine rağmen, müzisyenliğin çok daha üst düzey bir olgu olduğuna ilişkin algılarından dolayı bir öz-

güvensizlik yaşamaktadırlar. Bu çalışmada da müzik öğretimi için önemli olan müziksel yetenek ile kendi yeteneklerine yönelik algıları arasındaki farklılıktan kaynaklanan bir özgüven eksikliği görülmektedir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının müziğe yönelik güvenlerinin yükseldiği bulunmuştur, bu durum da aldıkları onların aldıkları eğitimin etkisi ile açıklanabilmektedir.

Düşük Yeterlik İnancının Olası Sonuçları

Sınıf öğretmeni adaylarının kendi müziksel yeterlikleri ile ilgili görüşleri, öğretmenliğe başlayacakları sıradaki çalışma ve tutumlarını etkileyeceğinden dolayı önem taşımaktadır. Daha önce de belirtildiği üzere öğretmen adayları kendilerini müziğin ve öğretiminin farklı alanlarında yetersiz görmekte ve yetersizliklerini farklı nedenlere bağlamaktadırlar. Bu durum, sınıf öğretmenleri tarafından müzik derslerinin işlenmeyişi sorununu gündeme getirebilir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri alanların başında müzik gelmektedir. (Bresler, 1993; Kocabaş, 2000; Küçüköncü, 2000; Mills, 1989; Şahin ve Aksüt, 2002; Yünlü ve Sağlam, 2004). Sınıf öğretmenlerinin müzikteki yeterlik inançlarının düşük oluşu onların müzikle ilgili kaygı ve korku yaşamalarına, müziği çok zor ve karmaşık bir alan olarak görmelerine sebep olmaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin müziksel anlamda kendilerini geliştirme ve müziği öğretme motivasyonlarının düşmesini ve müzik derslerini yapmaktan kaçınmalarını doğurmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin müzikteki yetersizliklerinden dolayı müzik dersleri ilkökul düzeyinde eksik, yanlış ve yok denecek sınırlılıkta (Uçan,1993) olmaya devam etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzikteki yetersizlikleri ile ilgili görüşleri çeşitli araştırmalarda da göze çarpmaktadır. Örneğin Küçüköncü (2000) sınıf öğretmenlerinin aldıkları müzik eğitimin onların müziksel yeterlik ve donanım kazanmaları açısından yetersiz olduğunu düşündüklerini bildirmektedir. Yünlü ve Sağlam (2004) sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki gereksinimleri ve karşılaştıkları güçlükleri saptamayı amaçladıkları araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin %84 gibi büyük bir oranının etkili müzik eğitimi verebilme konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları, %80 gibi bir oranının kendilerinin müzik yeteneğine sahip olmadıklarını düşündükleri ve dersleri müzik öğretmenlerinin vermesi yönünde görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Benzer biçimde Şahin ve Aksüt'te (2002) sınıf öğretmenlerinin müzik dersleri yolu ile çocuğa sesini sevdirmeye, ses eğitimi verme çocuk şarkıları konusundaki donanımları açılarından kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmektedir. Kocabaş (2000), sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminin uygulanışı konusunda yeterince bilgi alışverişinde bulunmadıklarını, kendi performanslarını geliştirmek için uygun girişimlerde bulunmadıkları ve müzik dersini uygulamalarında kendilerini yeterli bul-

madıklarını bildirmişlerdir. Bressler, (1993) müzik eğitiminin ilkokulda yetersiz verildiği görüşünü savunmaktadır. Araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin müziği öğretmediklerini, çalamadıklarını ya da söyleyemediklerini düşündüklerini belirtmiştir. Çalışmaya göre bu öğretmenler, müzik öğretmeye resim öğretmekten bile daha isteksizdirler. Müzik öğretimini, özel yetenek-beceri gerektiren, kendine özel bir dili ve eğitim pratikleri bulunan kendilerinin sahip olmadığı bir alan olarak görmekte, almış oldukları müzik eğitimini o sırada yeterli deneyim kazanamadıkları ve öğretmenlik hayatlarına başladıklarında aradan çok uzun zaman geçmiş olduğu için unuttuklarını belirtmektedirler (Bressler, 1993). Araştırmada ayrıca sınıf öğretmenlerinin müzikte okuyup yazamadıkları, müziksel bilgi konusunda yetersiz, müziğin en temel öğeleri olan melodi ve ritim konusunda bile iyi olmadıkları ortaya çıkmıştır (Bressler, 1993). Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin, müzik kılavuz kitaplarını kullanma konusunda deneyimsiz ve bilgisiz oldukları, programda müziğe ayrılan zamandaki azalmaya üzüldükleri fakat daha yüksek sınıflardaki öğretmenlerin müziğin öğrencilerinin yaşamlarındaki önceliğinin olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer ilginç bulgusu ise öğretmenlerin temel bilimler için bu kadar az zaman varken, zamanlarını müziğe harcamaları konusunda suçluluk hissettiklerini söylemeleridir.

İlkokul Müzik Derslerine Sınıf Öğretmenleri mi Girmelidir?

Bütün bu görüşler, “ilkokul müzik derslerini sınıf öğretmenleri vermeli midir?” sorularının sorulmasını doğal olarak doğurmuş ve bu durum alan yazında tartışılmalı bir konu olmuştur. Konu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşler mevcuttur. Bazı araştırmacılar asıl branşı müzik olmayan öğretmenlerin müzik derslerine girmelerinin olumlu olabileceği yönünde görüş bildirirken, bazı araştırmacılar ise müziksel deneyim, yetenek, yeterlik ve aldıkları eğitimin niteliği yönlerinden asıl branşı müzik olmayan öğretmenlerin derslere girmemeleri ve müzik eğitiminin müzik eğitimcileri tarafından verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Özmenteş (2009), müzik eğitiminin müzik eğitimcileri tarafından verilmesi yönünde görüş bildirmiş, fakat Türkiye'nin mevcut durumunda, müzik öğretmenlerinin sayıca yetersiz oluşundan dolayı sınıf öğretmenlerinin müziksel gelişimlerine önem verilmesi, sadece müzik değil sınıf öğretmenin de kendini müziksel anlamda geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri öğrencileri daha iyi tanıma, müziğin ne zaman işleneceğine karar verme ve müziği diğer dersler ile bağlantılı olarak kullanma gibi alanlarda müzik eğitimde avantajlı bir durumda olabilirler. Ayrıca öğrencilerin müziksel algılarının oluşması açısından da müzik öğretmenlerine göre avantajlı olabilirler. Mills (1989), İngiltere’de konu ile ilgili yaygın kanının ilkokul müzik eğitiminin bir uzmanlık alanı olduğu ve uzman müzik eğitimcisi

tarafından verilmesi gerektiğinin düşünülüğünü belirtir. Mills (1989) müzik öğretmeninin müzik dersine girmesinin avantajlarını kabul eder fakat bu durumun müziğin çocuklar tarafından bir uzmanlık alanı olarak algılanması açısından dezavantajı bulunduğunu öne sürer. Mills'e (1989) göre eğer asıl branşı müzik olmayan öğretmenler tarafından müzik öğretilir ise bu durum öğrenciler tarafından müziğin herkes tarafından yapılabilecek, başarılabilir bir alan olduğu algısını oluşturur. Mills (1989) çalışmasında şu soruları sorar "birinin çocuklara müzik öğretmesi için piyanist olmasına gerek var mıdır?" "Öğrencilerin müzikle birlikte hareket etmelerini sağlayacak etkinlikler düzenleyebilmek için nota okumak gerekmekte midir?" Bu yaklaşımlar ile birlikte, ilkökul düzeyinde müzik eğitimine müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiği farklı araştırmacılar tarafından savunulan bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. (Demirbatır ve Helvacı, 2006; Göğüş, 2008; Küçüköncü, 2000; Kutluk, 2010; Özmenteş, 2009; Şahin ve Aksüt, 2002). Bu farklı açılardan tartışılan bir konudur örneğin Göğüş (2008) sınıf öğretmenlerinin edindikleri temel müziksel bilgilerin yetersiz kalabildiğini savunmuş, Yönetken'de (1993) ilkökul çağının çocuğun gelişimindeki önemini vurgulamış ve bu dönemden başlamak üzere müzik derslerini müzik eğitimcilerinin vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu görüşleri doğrular nitelikte, sınıf ve müzik öğretmeni adaylarının eğitim müziğindeki yeterliklerine yönelik yaptığı araştırmasında Yokuş (2014), müzik öğretmeni adaylarını eğitim müziğine yönelik yeterliliklerinin yüksek, sınıf öğretmeni adaylarının ise düşük olduğu sonucuna varmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

"İlkokul müzik derslerine müzik öğretmeni mi girmeli?" tartışmaları (Demirbatır ve Helvacı,2006, Göğüş,2008; Küçüköncü,2000; Kutluk, 2010; Mills 1989, Özmenteş, 2009; Şahin ve Aksüt, 2002) devam etmekle birlikte Türkiye'nin eğitim sisteminin mevcut şartları göz önünde bulundurulduğunda, ilkökul müzik derslerine sınıf öğretmenleri girmekte ve bu durum yakın zamanda değişecek gibi görünmemektedir. Bu sebepten, sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine gereken önem verilmez ise Türkiye müzik eğitimi asla bulunduğu çıkmazdan çıkamayacaktır. Etkili müzik öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Burak ve Atabek, 2019). Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları müziğin temel kavramları, eğitim müziği repertuarı, ses ve çalgı eğitimi ile müzik öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları konusunda eksiktirler. İlgili bulgular doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının müzikteki güvenlerinin ve yeterliklerinin iyileştirilebilmesi için şu önerilerde bulunulabilir:

Öncelikle sınıf öğretmeni adaylarının lisans döneminde aldıkları eğitimin iyileştirilmesi yönünde önlemler alınmalıdır. Çünkü enstrüman çalmamaları gibi müziksel deneyimlerinin yetersizliği ve aldıkları lisans eğitimini yetersiz bulmaları, müzikteki yeterli duygularının düşük olması sorununu doğurmakta, sınıf öğretmenleri müzik derslerini işleyebilmek için yeterli donanım ve niteliğe sahip olamamaktadırlar. Lisans döneminde bir ders yılı boyunca yalnızca haftada 3 saat verilen müzik dersleri o kadar yetersiz olmaktadır ki öğretmen adayları çoğu zaman küçük bir okul şarkısını bile detone olmadan söyleyebilecek yeterliğe ulaşamamaktadırlar. Bununla birlikte içeriği değiştirilen öğretmen yetiştirme programında müzik dersleri 2 yarıyıldan tek yarıyla indirilmiştir. Bu bağlamda, sınıf eğitimi lisans programlarında müzik ile ilgili dersler arttırılmalı ve en az 6 yarıyla yükseltilmelidir. Öğretmen adaylarının kendilerini eksik gördükleri müzikte kuramsal bilgiler ve öğretim gibi konuların yanısıra okul çalgıları, ses eğitimi, koro ve okul şarkıları repertuarı oluşturulması, müzik öğretim yöntemleri (Orff, Dalcroze vb) gibi 1 yarıyıllık dersler ile öğretmen adaylarının müziksel gelişimleri desteklenmelidir. Ayrıca 2018 yılı ilkökul müzik öğretim programı incelendiğinde 2006 yılında geliştirilmiş olan programa ek olarak müzik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik kazanımların eklenmiş olduğu gözlenmiştir. Öğretmen adayları teknolojiye yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına karşın (Atabek ve Burak, 2019b) çoğu zaman teknolojiyi eğitimlerine entegre etme konusunda yetersiz kalabilmektedirler (Atabek, 2019). Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitiminde teknolojiyi etkili kullanmaları yönünde alacakları eğitimin, onların müzik öğretimlerine olumlu katkıda bulunacağı ve yetersizlik inançlarını azaltacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları müzik öğretmen kılavuz kitabında etkinlikleri ve uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından yeterli bulmamaktadırlar (Atabek ve Burak, 2019a). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerini daha etkili işleyebilmeleri açısından onların etkili bir biçimde yararlanabileceği kılavuz kitapların oluşturulması müzik öğretimlerine ve ilkökul müzik eğitiminin iyileştirilmesine önemli katkıda bulunacaktır.

İlgili alanyazından da anlaşılacağı üzere sınıf öğretmeni adaylarının müzikteki yetersizliklerini etkileyen etmenlerden biri de müziksel deneyimlerinin yetersiz oluşudur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının amatör müzik eğitimi kurumlarına katılmaları, çalgı, ses ve benzeri müziksel deneyimlerinin zenginleştirilmesi yönünde önerilerde bulunulabilir. Amatör müzik eğitimine önem verilerek öğretmen adaylarının müziği daha çok deneyimlemelerine olanak sağlanmalıdır. Bu durum onların müziksel yeterliklerinin gelişmesini ve müziksel açıdan daha yeterli olmalarını, dolayısıyla ilkökul müzik öğretimine daha başarılı bir biçimde gerçekleşmesi-

ni sağlayacaktır. Müzikle amatör olarak ilgilenmek ayrıca sınıf öğretmenleri adaylarının psikolojilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Psikolojik özellikler, öğretmen adaylarının kişiliklerine ek olarak mesleki yeterliliğin sağlanması, başarının artması ve eğitim kalitesinin yükselmesi açısından önemlidir (Atabek, Orhon ve Burak, 2019). Bu açıdan müzikle amatör olarak ilgilenmek sınıf öğretmenlerinin yalnızca müzik öğretimlerini iyileştirmekle kalmayacak, onların genel eğitim kalitelerini de yükseltecektir. Ayrıca ilköğretim müzik eğitiminde niteliğin artırılması adına sınıf öğretmenlerinin müzikteki yeterliklerinin ve yeterlik inançlarının artırılması için onlara müzik alanında hizmet için eğitim verilmesi önerilebilir. Bütün bunların gerçekleşmesi için Türkiye'nin eğitim sisteminde müziğin daha fazla önem verilen bir alan olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Arapgırlıoğlu, H. & Karagöz, B. (2010). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi sürecinin durumu ve değerlendirilmesi. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Elazığ.
- Atabek, O. (2019). Challenges in integrating technology into education. *Turkish Studies - Information Technologies and Applied Sciences*, 14(1), 1-19.
- Atabek, O. & Burak, S. (2019a). Designing a teacher's handbook: Perspectives of pre-service elementary teachers regarding activities and songs. *International Education Studies*, 12(11), x-x.
- Atabek, O. & Burak, S. (2019b). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi-ne yönelik özyeterlilik ve tutumları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 444-464.
- Atabek, O., Orhon, G., & Burak, S. (2019). Psychological well-being of prospective teachers: The case of pedagogical formation students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(4), 799-814.
- Bariş, D. A. & Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin Of The Council For Research in Music Education*, 115, 1-13.
- Bulut, D., Bulut, F. (2011). Measuring and evaluation of knowledge of basic music theories of class teacher candidates: Niğde university sample. *Fine Arts*, 6(3), 380-396.
- Burak, S., & Atabek, O. (2019). Association of career satisfaction with stress and depression: The case of preservice music teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(5), 125-135.
- Demirbatır, E., & Helvacı, A. (2006). Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin müzik derslerine ilişkin görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10(01), 33-46.
- Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 369-382.
- Hennessy, S. 2000. Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education* 17(2) 183-196.

- Hennessey, S. (2005). *Music 7-11: Developing primary teaching skills*, London: Routledge Press.
- Holden, H., & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- Kılıç, I. (2011). Views of class teacher candidates concerning music education. *Fine Arts*, 6(4), 427-447.
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf öğretmenlerinin müzik derslerindeki yetersizliklerine ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.
- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 510-519.
- Kutluk, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim müzik eğitimi hakkındaki görüşleri ve müzik dersi verme konusunda kendilerine güvenleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 289-302.
- Küçüköncü, Y. (2000). Sınıf öğretmenliğinde müzik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 8-12.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138.
- Özmenteş, S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Müzik Eğitimi-ne İlişkin Görüşleri: Antalya İlinde Nitel Bir Araştırma. *Eğitimde Yeni Yönelimler-5 Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-17.
- Russell-Bowie, D. (2010). Cross-National comparisons of background and confidence in visual arts and music education of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 65-78.
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? teach music to my primary class? challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Seddon, F., & Biasutti, M. (2008). Non-Music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Şahin, K., & Aksüt, M. (2002). I. kademedeki müzik derslerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 105-118.

- Topoğlu, O. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin görüşleri. *Journal Of Human Sciences*, 12(2), 654-673.
- Uçan A. (1993). *Ülkemizde müzik öğretimine genel bir bakış*. Müzik Eğitimi. A. Say (Editor), (115-134). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Yokuş, H. (2014). Müzik öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim müziği dağarına ilişkin yeterlilikleri. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(1).50-63.
- Yünlü, F., & Sağlam, M. (2004). Sınıf öğretmenlerinin müzik dersine ilişkin görüşleri, içerikle ilgili güçlükleri ve eğitim gereksinimleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(6), 211-226.
- Yönetken, H.B. (1993). *Müzik eğitiminin temeli*. Müzik Eğitimi. A. Say (Editör), (17-21), Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

ÜNİVERSİTE
ÖĞRENCİLERİNİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
İLE ÜNİVERSİTE YAŞAMINA
UYUM DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

BÖLÜM

16

Öğr. Gör. Uğur SARUHAN¹
Öğr. Gör. Cengiz TAŞKAYA²

¹ Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane Sağlık Hizmetleri MYO, ugursaruhan@hotmail.com

² Gümüşhane Üniversitesi, Gümüşhane Sağlık Hizmetleri MYO, engztsky@hotmail.com

GİRİŞ

Üniversite yaşamı 18 yaşlarında başlayan, bireyin ailesinden, doğup büyüdüğü şehirden, arkadaşlarından ayrılıp başka bir şehirde, yeni insanlarla etkileşime girdiği, yetişkinlik yaşamına adım attığı bir dönemi ifade etmektedir.

İnsan yaşamındaki her değişiklik uyum sürecini beraberinde getirir. Uyum sürecini başarıyla tamamlayanlar sosyal ilişkilerinde başarılı, kendi yaşamı üstünde kontrol sahibi olabilen, üretken ve belli bir işe kendini verebilen kişilerdir (Erdoğan, Şanlı ve Şimşek-Bekir, 2005)

Akademik zorlanma, barınma, beslenme, ekonomik problemler, önceki yaşama özlem, sosyal ilişki problemleri, yalnızlık vb. gibi durumlar üniversite yaşamında kaygı ve stres yaratan önemli faktörler olarak sıralanabilir (Reishl ve Hirsch, 1989). Üniversite yaşamındaki bireyler akademik, sosyal, kişisel alanlarda üniversite yaşamına uyum süreci içerisindeyler (Baker ve Siryk, 1984). Uyum problemi yaşanması durumunda Fisher, Cavanagh ve Bowles (2009) okulu bırakma, akademik başarıda düşüklük ve yeniden sınava hazırlanarak farklı üniversiteleri kazanma oranlarının yüksek olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Mercan ve Yıldız, 2011).

Tükenmişlik bireyin duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpranması ya da bitkin düşmesi olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Seidman ve Zager, 1991). Okul tükenmişliği ise, okulun ve genel olarak eğitim yaşantısının “aşırı” taleplerinin öğrencileri duygusal, bilişsel ve bedensel olarak yıpratmasını ya da bitkin düşürmesini ifade etmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011)

Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen ve Nurmi’ye (2009) göre okul tükenmişliği kavramı, öğrencinin okulun isteklerinden tükenmesi, okula yönelik alaycı ve umursamaz tutumlar geliştirmesi ve yetersizlik duygusuna kapılması biçiminde tanımlanmıştır (Akt. Çam, Deniz ve Kurnaz, 2014). Öğrenciler arasında yaşanan tükenmişlik düzeyi ile akademik başarı arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğrenci tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde olumsuz bir etkisi olduğunu rapor etmektedirler (Caballero D., Abello LI., ve Palacio S., 2007; Garden, 1991; Jacobs ve Dodd, 2003; McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Yang, 2004; Akt. Balkıs, Duru, Buluş, Duru, 2011).

McCarthy, Pretty ve Catano (1990), Yang ve Farn, (2005), Salmelo-Aro ve ark., (2008), Zhang, Gan ve Cham (2007) ve Aypay, (2011), öğrencilerin sınavlarını ve sınıflarını geçmek için okula devam etmek ve ödevlerini yapmak gibi birçok sorumluluğa sahip olmaları nedeniyle okul süreçleri-

nin bir “iş” olarak kabul edilmesi gerektiğini ileri sürmüşler ve akademik taleplerden dolayı bitkin düşme, okula ve okul aktivitelerine karşı olumsuz ve umursamaz tutum geliştirme, okul ödevlerine karşı ilgisizlik gösterme, yetersizlik algısı, yeteneklerinden şüphe duyma ve bunun sonucu olarak akademik başarının düşmesinin okul tükenmişliğinin en önemli belirtileri arasında göstermişlerdir (Akt. Seçer, 2015)

Eğitim kademelerinin hemen her aşamasında öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine tam olarak uyum sağlamalarını zorlaştıran ve öğrencilerin kendilerinden beklenen hedef davranışları göstermelerine engel olan birçok etmen bulunmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2012, Kutsal ve Bilge, 2012). Üniversite hayatına yeni başlayan birey uyum sağlayamadığı durumlarda çeşitli problemler yaşayabileceği görülmektedir. Öğrencinin tükenmişlik yaşamasının da bu problemlerden biri olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada üniversite öğrencilerinde üniversiteye uyum düzeyi ile öğrencilerin tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Literatür incelendiğinde öğrenci tükenmişliği ve üniversiteye uyum konularında ayrı ayrı çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin üniversite yaşamına uyum ve tükenmişlik düzeylerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu amaca yönelik olarak araştırmada, şu soruların yanıtı aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin tükenme düzeyleri ile kişisel, sosyal, akademik ve genel uyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin duyarsızlaşma düzeyleri ile kişisel, sosyal, akademik ve genel uyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin yetkinlik düzeyleri ile kişisel, sosyal, akademik ve genel uyum düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları, verilerin toplanması süreci ve verilerin kullanılmasında takip edilen işlem yolu ve araştırmada kullanılan istatistiksel analizin açıklanmasına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Çalışma, Gümüşhane Üniversitesine bağlı Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik ve üniversite yaşamına uyumları arasında ilişki olup olmadığının incelenmesini amaçlayan ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, en az iki de-

ğişken arasındaki birlikte meydana gelen ilişkiyi değerlendirmeye ve derecesini analiz etmeye imkân sağlayarak muhtemel sonuçları tahmin için kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gümüşhane Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 133(%73.1) kız, 49(26.9) erkek öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 66 (%32.6)'sı 0-2.00 arası, 45 (%26.2)'i 2.01- 2.49 arası, 46 (%26.7)'sı 2.50- 2.99 arası, 25 (%14.5)'i 3 ve üzeri akademik ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması ise 19.95 ± 1.41 'dir.

Katılımcı öğrencilerden elde edilen ölçek puanlarına ilişkin normallik değerleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir

Tablo 1. *Araştırma Sürecinde Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Puanlara İlişkin Normallik Değerleri*

Ölçekler	\bar{X}	Medyan	Mod	Ss	Skewness	Kurtosis
Tükenme	14,43	14	11	5,11	,375	-,776
Duyarsızlaşma	9,69	9	10	3,82	,722	-,101
Yetkinlik	11,70	12	12	2,72	-,011	,155
Kişisel uyum	63,59	63,5	62	13,4	-,043	-,037
Sosyal uyum	75,76	77	79	13,9	-,491	-,061
Akademik uyum	68,8	70	70	14,3	-,379	,235
Genel uyum	208.2	208	208	33.65	-.088	-.167

Tablo 1'de veri setinin parametrik koşulları sağlayıp sağlamadığına ilişkin olarak değerler görülmektedir. Skewness ve Kurtosis değerleri ± 2 arasında ise dağılım normal kabul edilebilir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Söz konusu değerler incelendiğinde veri setinin parametrik analizler için gerekli olan değerlere sahip olduğu ve normal-hoijen dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

Katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu ve Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Çalışmacı tarafından örneklem grubuna yönelik olarak içeriğinde katılımcıların cinsiyetini, yaş düzeyini ve akademik başarı durumunu belirlemeye yönelik olarak oluşturulmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova ve Bakker (2002) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ÇAPRİ, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tükenme alt boyutu beş maddeden, duyarsızlaşma alt boyutu dört maddeden ve yetkinlik alt boyutu dört maddeden oluşmaktadır. Tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puan, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt ölçeğindeki düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Ölçekten elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin .32 ile .69 arasında değiştiği saptanmıştır. MTE-ÖF'nin ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu (TÖ-KV) uygulanmış ve bu ölçeğin toplam puanı ile MTE-ÖF'nin alt faktörleri arasındaki korelasyonlar sırasıyla .51, .45 ve -.38 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak bulunmuştur.

Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği

Aslan (2015) tarafından üniversite öğrencilerinin üniversiteye uyumlarını kişisel, sosyal ve akademik boyutları ile ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Faktör analizi çalışmaları sonucunda, Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği 60 madde ve üç faktörden (kişisel, sosyal, akademik) oluşmuştur. Beşli Likert tipi olan araca ait alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .92, .89, .93'dür. Testin tekrarı katsayıları ise .82, .61, .84 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği'ne ait varyansın %78.16'sının açıklandığı görülmüştür. Kişisel uyum, faktör yükleri .39 ile .77 arasında değişen 20 maddeden oluşmakta ve ÜYUÖ'ye ait varyansın %24.69'unu açıklamaktadır. Sosyal uyum, faktör yükleri .33 ile .71 arasında değişen 20 maddeden oluşmakta ve ÜYUÖ'ye ait varyansın %20.48'ini açıklamaktadır. Akademik uyum, faktör yükleri .40 ile .73 arasında değişen 20 maddeden oluşmakta ve ÜYUÖ'ye ait varyansın %22.99'unu açıklamaktadır. Ölçek-

ten alınan yüksek puanlar uyuma, düşük puanlar ise uyumsuzluğa işaret etmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar tarafından gerekli izinlerin alınmasından sonra 182 öğrenci grubuna ulaşılmış “Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Öğrenci Formu”, “Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği” ile “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Örneklem grubuna uygulanan kişisel bilgi formunda cinsiyeti, yaş düzeyi ve akademik not ortalaması belirlenmeye çalışılmış ve uygulamalar yapılmadan önce araştırmacılar örneklem grubuna veri toplama araçlarının ne şekilde ve nasıl doldurulacağı, ayrıca bu süreçte elde edilen verilerin nerede kullanılacağına ilişkin bilgilendirme yapmış ve çalışma grubundan ölçekleri içtenlik ve samimiyetle doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Örneklem grubuna uygulanan ölçme araçları sonucu elde edilen veriler araştırmacı tarafından kodlanmış, SPSS 22.00 Windows paket programına aktarılmış ve analiz edilmeye başlanmıştır. Elde edilen verilerin normallik varsayımı kontrol edildikten sonra korelasyon analizi uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında çalışma kapsamında 182 katılımcı öğrenciden elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanları ile kişisel uyum sosyal uyum ve akademik uyum puanları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla korelasyon analizi yapılmıştır. İki veri arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını gösteren istatistiksel işlem korelasyon olarak adlandırılmaktadır. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Can, 2014, s.347).

Katılımcı öğrencilerin tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik puanları ile kişisel uyum sosyal uyum ve akademik uyum puanları arasında ilişkiyi belirlemek için Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Ölçeği Puanları ile Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu	Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği			
	Kişisel Uyum	Sosyal Uyum	Akademik Uyum	Genel Uyum
Tükenme	-.504**	-.109	-.349**	-.394**
Duyarsızlaşma	-.488**	-.172*	-.413**	-.442**
Yetkinlik	-.272**	-.151*	-.429**	-.354**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayıları verilmiştir. Tükenmişlik Ölçeği ve Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği alt boyut puanları arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Tükenme ile kişisel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.504, p < .01$). Öğrencilerin tükenme puanı artarken kişisel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin kişisel uyum puanlarının düşmesi, tükenmişlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Tükenme ile sosyal uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamsız ilişki vardır ($r = -.109, p > .05$).

Tükenme ile akademik uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.349, p < .01$). Öğrencilerin tükenme puanı artarken akademik uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin akademik uyum puanlarının düşmesi, tükenmişlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Tükenme ile genel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.394, p < .01$). Öğrencilerin tükenme puanı artarken genel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin genel uyum puanlarının düşmesi, tükenmişlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Duyarsızlaşma ile kişisel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.488, p < .01$). Öğrencilerin duyarsızlaşma puanı artarken kişisel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin kişisel uyum puanlarının düşmesi, duyarsızlaşma puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Duyarsızlaşma ile sosyal uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.172, p < .05$). Öğrencilerin duyarsızlaşma puanı artarken sosyal uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin sosyal uyum puanlarının düşmesi, duyarsızlaşma puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Duyarsızlaşma ile akademik uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.413, p < .01$). Öğrencilerin duyarsızlaşma puanı artarken akademik uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin duyarsızlaşma puanlarının artması, akademik uyum puanlarının düşmesine sebep olduğu söylenebilir.

Duyarsızlaşma ile genel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.442, p < .01$). Öğrencilerin duyarsızlaşma puanı ar-

tarken genel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin genel uyum puanlarının düşmesi, duyarsızlaşma puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Yetkinlik ile kişisel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.272, p < .01$). Öğrencilerin yetkinlik puanı artarken kişisel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin kişisel uyum puanlarının düşmesi, yetkinlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Yetkinlik ile sosyal uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.151, p < .05$). Öğrencilerin yetkinlik puanı artarken sosyal uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin sosyal uyum puanlarının düşmesi, yetkinlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

Yetkinlik ile akademik uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.429, p < .01$). Öğrencilerin yetkinlik puanı artarken akademik uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin yetkinlik puanlarının artması, akademik uyum puanlarının düşmesine sebep olduğu söylenebilir.

Yetkinlik ile genel uyum puanları arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki vardır ($r = -.354, p < .01$). Öğrencilerin yetkinlik puanı artarken kişisel uyum puanı düşmektedir. Buna göre öğrencilerin kişisel uyum puanlarının düşmesi, yetkinlik puanlarının artmasına sebep olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda üniversite yaşamına uyum düzeyleri ile öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamlarında üniversite yaşamına uyum sağlamaları öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini azaltabilir. Bunun için öğrencilerin üniversite yaşamına uyum sağlamalarında öğrencilere bireysel veya grup rehberlik etkinliklerinin düzenlenmesi, üniversite yaşamı hakkında, yurt, barınma, burs imkânları, yaşanılan şehir hakkında vb. konularda bilgilendirici çalışmaların yapılması öğrencilerin uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, S. (2015). Üniversite Yaşamına Uyum Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(4), 132-145.
- Aypay, A. ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26 – 44.
- Baker, R. W. ve Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., ve Duru, S.(2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 229, 151-165.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çam, Z., Deniz, K., & Kurnaz, A. (2014). Okul Tükenmişliği: Algılanan Sosyal Destek, Mükemmeliyetçilik ve Stres Değişkenlerine Dayalı Bir Yapısal Eşitlik Modeli Sınaması. *Eğitim Ve Bilim*, 39(173), 312-327.
- Çapri, B., Gündüz, B ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu'nun (Mte-Öf) Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Erdoğan,S., Şanlı, H. S. ve Şimşek Bekir, H. (2005). Gazi üniversitesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutsal, D. ve Bilge, F. (2012). Lise öğrencilerinin tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 37(164), 283-297.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mercan, Ç. S., & Yıldız, S. A. (2011). Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 135-154.
- Reishl, T. M. ve Hirsch, B. J. (1989). Identity commitments and coping with a difficult developmental transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 55-69.
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 81-99.

- Seçer, İ. ve Gençdoğan, B. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde okul tükenmişliğinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 1(2), 28-40.
- Seidman, S.A., & Zager, J. (1991). A study of coping behaviours and teacher burnout. *Work and Stress*, 5, 205–216.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Needham heights, MA: Allyn & Bacon.

OKULÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN SINIFTA
İSTENMEYEN DAVRANIŞLARA
YÖNELİK TUTUMLARININ,
MÜKEMMELİYETÇİLİKLERİNİN
VE EMPATİK BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

BÖLÜM

17

Doç. Dr. Güneş SALI ¹
Doç. Dr. VUSLAT OĞUZ ATICI²

¹ Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yozgat/Türkiye

² Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin/Türkiye

Giriş

Öğretmen, çocuğun okula başlaması ile birlikte hayatında onu ileride belki de anne-babasından daha çok etkileyecek, yeni bir yetişkin olarak yer alır. Öğretmenle, sevgiye dayalı olumlu ilişkilerin kurulması, çocuğun gelecekteki öğrenim hayatı bakımından son derece önemlidir. Çocuğun okula uyumunda en önemli rol öğretmene aittir. Okul öncesi eğitim sürecinde, bir yandan çocukların tüm gelişim alanları desteklenirken diğer yandan onların istedik davranışlar kazanmaları, istenmedik davranışlarının önlenmesi gerekmektedir. Burada, öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi stratejileri, çocukların ileride özdenetime sahip bireyler olması bakımından oldukça önemlidir. İstenmeyen davranışların en aza indirilmesinde, çocuklar için topluma uyum sağlamayı, bir gruba dahil olabilmeyi kolaylaştıracak davranış değişikliklerini meydana getirmek ve uygun olmayan davranışları azaltmak gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında bu görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen bu görevi yerine getirirken bazı kişilik özellikleri ön plana çıkabilmektedir. Bu anlamda öğretmenin mükemmeliyetçiliği ve empatik becerisi önemli iki özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin ve empatik becerilerinin, sınıfta karşılaştıkları sorun davranışlarına yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirleyeceğinden, önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönem, gelişimsel açıdan kritik yıllar olması nedeniyle çocukların gözlenmesi ve değerlendirilmesi, gelişimlerinin desteklenmesi ve olabilecek sorunların önlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların gelişiminde ve eğitiminde belirleyici olan okul öncesi dönemin, onlara daha iyi bir gelecek hazırlamak için bilinçli bir ortamda gerçekleştirilmesi gereklidir. Çünkü okul öncesi eğitim, çocuğun deneyimlerini artırarak, fiziksel ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmasının yanı sıra temel alışkanlıklarını da doğrudan etkilemektedir (Yumuş, 2013). Okul öncesi dönemde çocuklar okul ortamına ilk girdiklerinde bu yeni ortamın kendi çevresi dışından farklı bir çevre olduğunu ve bu çevrenin uyulması gereken farklı kurallara sahip olduğunu fark ederler. Bu dönemde çocuklar kendi yapılandırdıklarının üzerine yeni bilgileri alırken kendilerini korumayı, başkalarıyla paylaşmayı, haklarına sahip çıkmayı ve başkalarının fiziksel ve duygusal haklarına zarar vermemeyi öğrenirler (Yavuzer, 2006). Her yeni gelişmenin beraberinde getirdiği değişik şartlar ve güçlükler, çocuk için başlı başına yeni uyum çabasını da beraberinde gerektirmektedir. Yeni duruma alışınca kadar çocukta uyum sorunları davranış problemleri olarak ortaya çıkabilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010). Çünkü okul öncesi kurumuna gelen her çocuk birbirinden farklı, ailesinin içinde bulunduğu sosyal-kültürel özellikler çerçevesinde geliştirmiş olduğu bazı davranış

kalıplarına sahiptir. Çocukların sahip olduğu bu davranışlar bazen diğer insanlarla uyumunu güçleştirebilmektedir (Yumuş, 2013).

Sınıfta etkili bir öğrenme ortamı oluşturma amacıyla çocukların rahatsız edici ya da uygun olmayan davranışlarının yönetimini sağlamanın öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisi olduğu bilinmektedir. Sınıfta oluşturulan düzeni bozan, eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlandığı gibi yürütülmesini engelleyen, öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkileyen ve sınıfın genel disiplin anlayışına aykırı düşen davranışlar genel olarak sınıfta istenmeyen davranışlar olarak adlandırılır (Erol, 2006; Çakır, 2010; Yaman, 2010). Sınıfta düzen ortamının oluşturulması genel olarak disiplin kavramıyla açıklanabilir. Sınıf içindeki olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve çocukların içinde buldukları çevreye uyumlu davranmalarını desteklemek sınıf içindeki disiplin anlayışının temelini oluşturmalıdır (Cüceloğlu, 2001; Kısa, 2009). Eğitimde disiplin süreci eğitim faaliyetlerini en iyi şekilde uygulamak adına belli bir düzenin sağlanması ve hedeflenen amaçlara ulaşılincaya kadar da bu düzenin devam ettirilmesi olarak tanımlanabilir (Esen, 2006). Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıflarında oluşturmaya çalışacakları ortam, ortak olmakla birlikte her öğretmenin bu ortamı oluşturma ve uygulama şekli farklı olacaktır. Bu aşamada öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplin uygulamaları ile ilgili bilgi ve tecrübelerinin farklılığı uygulamaların niteliğini etkileyecektir. Öğretmenin alanında bilgili olması, sınıf yönetiminde ve çocukları tanımada etkin olması sınıfta ortaya çıkan durumlara müdahale etmesini kolaylaştıracaktır (Gettinger ve Fischer, 2015). Bunların yanı sıra öğretmenin sahip olduğu kendine özgü, çevresine yansıttığı ve sosyal ilişkilerini düzenleyen kişilik özellikleri de sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumunu etkileyebilmektedir. Bu kişilik özelliklerinden biri mükemmeliyetçiliktir.

Mükemmeliyetçilik pek çok araştırmacının ilgisini çekmekle birlikte, kavramın tanımlanmasında bir uzlaşma olmadığı görülmektedir (Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz, 2009). Mükemmeliyetçilik, kişinin en iyiyi yapmak için aşırı çaba sarf etme ve aynı zamanda hata yapmaktan kaçınma eğilimidir. Başka bir ifadeyle mükemmeliyetçilik; daha az mükemmelliğin kabul edilmediği, hatalara toleransın sınırlı olduğu, bir bireyin her konuda oldukça yüksek standartları talep etme eğilimidir (Burns, 1980; Saracaloğlu, Saygı, Yenice ve Altın, 2016). Birçok araştırmacı ise mükemmeliyetçiliğin ne sadece olumlu, ne de sadece olumsuz bir özellik olduğunu ve mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz iki yönünün de olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin Hamachek, mükemmeliyetçiliği açıkladığı yaklaşımında, normal ve nevrotik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyuttan söz etmektedir Normal mükemmeliyetçiler zor olan bir şeylerle meşgul olmaktan memnuniyet duyarlar, nevrotik mükemmeliyetçiler asla başarılarının yeterli düzeyde olduğunu hissedemedikleri için çabalarının

sonucunda memnuniyet yaşamazlar (Ablard ve Parker, 1997; Periasamy ve Ashby, 2002) Hamachek'e göre normal mükemmeliyetçilik başarı ve kendini gerçekleştirmenin bir unsuru olduğu için patolojik değildir. Hamachek, daha çok normalden nevrozluğa doğru mükemmeliyetçi davranışların sürekliliğinden söz etmektedir (Schuler, 2000). Benzer şekilde Slaney vd. (2001), mükemmeliyetçiliği uyumlu ve uyumsuz olarak iki boyutta ele almışlardır. Terry-Short vd. (1995) olumlu (pozitif) ve olumsuz (negatif) mükemmeliyetçilik ayırımı yapmışlardır. Pozitif mükemmeliyetçiliği "pozitif sonuçların başarılı bir işlevi" negatif mükemmeliyetçiliği ise "negatif pekiştirme işlevi olarak mükemmeliyetçi davranış" şeklinde tanımlamışlardır. Lynd-Stevenson ve Hearne (1999) aktif ve pasif mükemmeliyetçiliğin üzerinde durmuşlardır. Aktif mükemmeliyetçiliği kişisel standartlar, ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi ve organizasyonla, pasif mükemmeliyetçiliği ise hatalara yönelik kaygı yaşama ve eylemlere ilişkin şüphe duyma ile ilişkilendirmişlerdir (Lynd-Stevenson ve Hearne, 1999; Burns ve Fedewa, 2005). Rice, Ashby ve Slaney (1998) de mükemmeliyetçiliğin uyumlu ve uyumsuz olarak iki faktörlü olarak kavramsallaştırmışlardır. Uyumlu mükemmeliyetçiler, yüksek kişisel standartlara, temizlik ve düzen ihtiyacına ve erteleme isteksizliğine sahip olarak tanımlanmışlardır. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise hatalara aşırı dikkat, davranışlardan şüphe, erteleme eğilimi, gergin ve endişeli hissetme ve çocukları için gerçekçi olmayan beklentileri olan yüksek düzeyde eleştirel ebeveynlere sahip olmaları ile tanımlanmıştır. Mükemmeliyetçiliğin bu tanımlamaları çerçevesinde mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin bireyin, dolayısıyla da öğretmenin tutumlarını önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Öğretmenin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumunu etkileyen bir başka kişilik özelliği ise empatik becerisidir. Empati genel olarak insanın ruh halinin anlaşılması, onunla duygudaş olunabilmesidir. Kişiler arası iletişimi kolaylaştıran önemli bir kişilik özelliğidir. Bireyin ruh sağlığını destekleyen, koruyan, dayanıklılığını arttıran önemli bir yeti olduğu söylenebilir.

Empatinin birçok tanımı yapılmış olmakla birlikte (Eisenberg ve Strayer, 1987; Hoffman, 1987; Dökmen, 1988; Pecukonis, 1990; Palmeri-Sams ve Truscott, 2004) en yaygın kabul gören görüşlerden birisi empatinin hem bilişsel hem de duygusal öğelerden oluştuğu ve bu öğelerin birbirleri ile etkileşim içerisinde olduğu görüşüdür. Duygusal empati, diğer kişinin yaşadığı duyguyu hissedebilme ve diğerinin duygusal durumuna en uygun tepkiyi verebilme anlamına gelmektedir (De Wied, Goudena ve Matthys, 2005; De Kemp vd., 2007; Kaya ve Siyez, 2010). Bilişsel empati ise diğer kişinin düşüncesini anlama, durumu onun bakış açısından değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Hem bilişsel hem de duygusal empatinin şiddet ve agresif davranışları azaltmada etkili faktörler arasında yer aldığı görülmektedir (Mehravian, 1997; Lovett ve Sheffield, 2007; Van Heebereek, 2010).

Empatinin yardım etme, barışçıl çatışma çözümü, problem çözme becerisi gibi prososyal davranışlar, sosyal uzlaşma, ileri düzeyde farkındalık, iletişim becerisi ve duygusal beceri ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu, sınırlılık ve kızgınlık gibi diğer antisosyal davranışların da kontrol altına alınmasına yardımcı olduğu (Barnett, 1987; Kalliopuska, 1992; De Wied, Branje ve Meeus, 2007), empatik olmanın psikolojik olarak son derece iyileştirici bir etkisi olduğu (Cüceloğlu, 2000) ifade edilmektedir. Empatinin, sosyal davranışları anlama ve insan davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahip olduğu konusunda yaygın bir görüş birliği bulunmaktadır (Hunter, 2003; Haigh, 2009). Öğretmenin empatik becerisi sınıfta istenmeyen davranışları anlama esnekliği sağlayarak istenmeyen davranışı isten-dik davranışa dönüştürme kolaylığı sağlayabilir.

Tüm bu bilgiler ışığında, okul öncesi öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı tutumlarının, mükemmeliyetçiliklerinin ve empatik becerilerinin bilinmesinin önemi, sınıf yönetimi stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasının ne denli gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu olumsuz öğrenci davranışları karşısında nasıl bir tutum izleyecekleri mükemmeliyetçiliklerine ve empatik becerilerine bağlı olarak değişebilir. Literatür incelendiğinde bu üç durumun ayrı ayrı araştırıldığı çalışmalara rastlanmıştır. Ancak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları karşısındaki tutumları ile mükemmeliyetçilikleri ve empatik becerilerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak olan bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları onların benimsediği felsefi anlayışa göre değişiklik gösterebilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin mükemmeliyetçi kişilik özellikleri ve empatik becerileri de onların tutumlarına etki edebilen kişilik özelliklerindedir. Tutumların davranış oluşturma potansiyeli açısından önemli bir güce sahip olmaları, empatik becerinin ve mükemmeliyetçiliğin tutumları etkileyebilme özelliği, öğretmenlerin empatik becerini, mükemmeliyetçiliklerini ve sınıfta istenmeyen davranışlara karşı tutumlarını inceleyen araştırmaları önemli kılmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri, mükemmeliyetçilikleri ve sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumları arasındaki ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okulöncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının, mükemmeliyetçiliklerinin ve empatik becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Yozgat İl merkezinde ve Mersin İl merkezinde çalışan 90 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı kendine ulaşılması yakın durumu seçer. Bu nedenle, araştırmacılar kendilerinin kolay ulaşabildiği illeri seçmişlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Bilgi Formu”, “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”, “Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği (ÇBMÖ)” ve “Empatik Beceri Ölçeği B Formu (EBÖ-B Formu)” kullanılmıştır.

Öğretmen bilgi formu: Araştırmacılar tarafından öğretmenler için geliştirilen öğretmen bilgi formu, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, en son mezun olduğu okulu, mesleki kıdemi, okulöncesi eğitim dışında başka alanda çalışıp çalışmadığı, kaç yıldır bulunduğu okulda görev yaptığı ve sınıfındaki çocuk sayısının belirlenmesine yönelik sorular içermektedir.

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları ölçeği: Ölçek, sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik öğretmen tutumlarının alt boyutlarıyla ilişkili özellikleri ölçmeye yönelik Tanhan ve Şentürk (2011) tarafından geliştirilen ve bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayalı olan bir ölçme aracıdır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak 16 tutum maddesiyle oluşturulan Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin tutum düzeyleri beşli likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tarzındaki ifadeler; “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Büyük ölçüde katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” biçimindedir. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; ölçekten alınacak puan 16 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogrov-Smirnov ile test edilmiştir. Kolmogrov-Smirnov testine

göre ($Z = .785$, $p \geq .05$) toplam puan değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir (Tanhan ve Şentürk, 2011, s.49). Geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak 16 tutum maddesiyle oluşturulan Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği'nin tutum düzeyleri beşli likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tarzındaki ifadeler; “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta düzeyde katılıyorum”, “Büyük ölçüde katılıyorum”, “Tamamen katılıyorum” biçimindedir. Ölçekte ters madde bulunmamakla birlikte; ölçekten alınacak puan 16 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puana ilişkin normallik dağılımı Kolmogrov-Smirnov ile test edilmiştir. Kolmogrov-Smirnov testine göre ($Z = .785$, $p \geq .05$) toplam puan değişkenlerinin normal dağılım gösterdiği gözlenmiştir (Tanhan ve Şentürk, 2011, s.49).

Ölçekle ilgili olarak yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı birinci faktör için 0.82, ikinci faktör için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ) ölçeğinin tüm maddeleri için hesaplanan iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0.85 olarak bulunmuştur (Tanhan ve Şentürk, 2011, s. 47-48). Bu çalışmada Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)'nin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tüm maddeleri için 0,828, birinci faktör için 0,823 ve ikinci faktör için ise 0,756 olarak hesaplanmıştır.

Empatik beceri ölçeği b formu (EBÖ-B Formu): Araştırmada empatik beceriyi ölçmek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B formu) kullanılmıştır. Dökmen'in aşamalı sınıflamasına dayanılarak geliştirilmiş olan bu ölçek, empatinin bilişsel bileşenlerine ağırlık vermektedir. EBÖ-B Formu, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden 60 kişiye ve çeşitli kurumlarda çalışan 24 psikologa aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik çalışmasında, öğrenciler ile psikologların EBÖ-B Formundan aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve psikologlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t=8.15$, $p<.001$). Aynı zamanda gerçekleştirilen başka bir geçerlik çalışmasında da EBÖ-B Formu ile Rol Alma Testi (RAT) arasında yüksek düzeyde bir ilişki ($r=.78$, $p<.001$) olduğu görülmüştür (Dökmen, 1988, 1990a). Ölçeğin iki hafta aryla uygulaması sonucu elde edilen test tekrar test güvenirliliğinin .83 olduğu bildirilmiştir.

Ölçek, günlük yaşamda karşılaşılabilecek altı hipotetik durum karşısında insanların hangi tepkiyi vereceklerini belirtmeleri istenmektedir. Bireylere yöneltilen bu hipotetik durumlara ilişkin on iki tepki bulunmaktadır. Bireylerden, bu on iki tepkiden dördünü seçmeleri istenmektedir. Bireyin seçtiği tepkilere puanlama anahtarındaki puanlar verilmektedir. Bu puanların toplamı, deneğin EBÖ-B Formu'ndan aldığı toplam puanı oluştur-

maktadır (Dökmen, 1988, 1990a). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41 iken en yüksek puan 219' dur. Ölçekten alınan puanların yüksek olması bireylerin empatik becerisinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği (ÇBMÖ): Hewitt ve Flett (1991) tarafından mükemmeliyetçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilen ÇBMÖ Oral (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 45 sorudan oluşmaktadır ve yedili likert tipinde düzenlenmiştir. Katılımcılar “Hiç Katılmıyorum (1)” ile “Kesinlikle Katılıyorum (7)” arasında tutumlarını belirtirler. ÇBMÖ kendi yönelimli, başkaları yönelimli ve sosyal yönelimli olarak belirlenen mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 32, 36, 40, 42. 43. maddelerden oluşmaktadır (23 madde). Başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda 4, 5, 9, 11, 13, 18, 22, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 39, 41. maddeler yer almaktadır (15 madde). Topluma yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda ise 21, 30, 34, 37, 38, 44, 45. maddeler yer almaktadır (7 madde) Ölçeğin 2, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 19, 21, 24, 30, 34, 36, 37, 38, 43, 44 ve 45. maddeleri ters kodlanmaktadır (Oral, 1999). ÇBMÖ'nin güvenilirlik çalışması Hewitt ve Flett (1991) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları; kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .86, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .82 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .87 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği ise, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .88, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .85 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .75'tir. Ölçeğin Türkçe formu için Oral (1999) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayıları ölçeğin tamamı için .91, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için .91 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için .80, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için .73 olarak hesaplanmıştır (Oral, 1999). Bu çalışmada Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için 0,895, kendi yönelimli mükemmeliyetçilik için 0,877, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik için 0,838 ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik için 0,457 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Araştırma için gerekli izin Yozgat Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Mersin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılında birinci dönem, Yozgat il merkezinde ve Mersin il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve bünyesinde anasınıfı bulunan resmi ilkokullarda yürütülmüştür. Araştırmanın amacı konusunda katılımcılar bilgilendirildikten sonra veri toplama araçları bir arada katılımcılara verilmiş ve kendilerinden bir hafta içerisinde formlar geri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerin empatik becerileri ve mükemmeliyetçilikleri ile öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon testi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin empatik becerilerinin ve mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutumlarına etkisi regresyon analizi ile test edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Okulöncesi öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının, mükemmeliyetçiliklerinin ve empatik becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin empatik becerileri ve mükemmeliyetçilikleri ile öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutumları arasındaki korelasyon

	Toplam Empatik Beceri Puanı	Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	Toplam Mükemmeliyetçilik	Davranışsal Boyut	Duygusal Boyut	Toplam Sınıfta İstenmeyen Davranışa Yönelik Tutum
Toplam Empatik Beceri Puanı	1	,141	,175	-,011	,163	-,091	-,280**	-,269*
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik		1	,576**	,175	,906**	,181	,127	,164
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik			1	,198	,836**	-,005	,237*	,203
Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik				1	,378**	,111	,153	,165
Toplam Mükemmeliyetçilik					1	,130	,211*	,222*
Davranışsal Boyut						1	,311**	,572**
Duygusal Boyut							1	,957**
Toplam Sınıfta İstenmeyen Davranışa Yönelik Tutum								1

*p<.05, **p<.01

Tablo 1 incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerin empatik becerileri ile en yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum boyutun Duygusal Boyut olduğu görülmektedir. Bu iki değişken arasında negatif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur [$r = -.280$, $p < .01$]. Buna göre öğretmenlerin empatik beceri puanları arttıkça sınıfta istenmeyen davranışa yönelik duygusal tutum puanları düşmektedir. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken birbirlerindeki değişiminin % 0,08'lik bir dilimini açıklamaktadırlar. Öğretmenlerin empatik becerileri ile en yüksek korelasyona sahip diğer bir sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanı toplam sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanıdır. Bu iki değişken arasında negatif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur [$r = -.269$, $p < .05$]. Buna göre öğretmenlerin empatik beceri puanları arttıkça sınıfta istenmeyen davranışa yönelik toplam tutum puanları düşmektedir. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken birbirlerindeki değişiminin % 0,07'lik bir dilimini açıklamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin empatik becerileri, sınıf içi istenmeyen davranışlarına yönelik olarak çocuğa karşı tutumunu etkilemektedir. Empatik becerisi yüksek bir öğretmen, sınıfta istenmeyen bir davranışa yönelik tutum konusunda daha yetkin olabilmektedir. Dökmen'e göre (2004), empatik anlayışın sınıf ortamında yer alışı, öğretmenin çocuğa bir insan olarak duyduğu saygıyı da güçlendirir.

Öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanı ile en yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanı toplam sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanıdır. Bu iki değişken arasında pozitif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur [$r = .222$, $p < .05$]. Buna göre öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanları arttıkça sınıfta istenmeyen davranışa yönelik toplam tutum puanları yükselmektedir. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken birbirlerindeki değişiminin % 0,05'lik bir dilimini açıklamaktadırlar. Öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanı ile yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum boyutu Duygusal Boyutudur. Bu iki değişken arasında pozitif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur, $r = .211$, $p < .05$. Buna göre öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanları arttıkça sınıfta istenmeyen davranışa yönelik toplam tutum puanları yükselmektedir. Determinasyon katsayısına (r^2) göre bu iki değişken birbirlerindeki değişiminin % 0,04'lük bir dilimini açıklamaktadırlar. Mükemmeliyetçiliği yüksek bir öğretmen, çocuktan daha fazla beklenti içerisinde olabilmektedir. Çocuk, öğretmenin kendisinden beklentisini yerine getiremediğinde; öğretmenin olumsuz tutumu ile karşılaşabilmektedir. Bu nedenle, mükemmeliyetçilik arttıkça, sınıf içi istenmeyen davranışa yönelik tutum puanı artıyor olabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Empatik Becerilerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Davranışsal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	9,099	1,297		7,016	,000
Empatik Beceri	-,007	,009	-,091	-,855	,395

Bağımlı Değişken:**Davranışsal Boyut****R= ,091 R²=,008 Adj****R² =-,003 F(1,88)= ,731****p=,395**

Tablo 2’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [F(1,88)= ,731 p>.05]. Düzeltilmiş R² = 0.003 değeri incelendiğinde de öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarının % 1’ini bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Empatik Becerilerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Duygusal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	35,922	3,554		10,106	,000
Empatik Beceri	-,065	,024	-,280	-2,739	,007*

Bağımlı Değişken: Duygusal Boyut**R= ,280 R²=,079 Adj R²=,068 F(1,88)= 7,503 p=,007**

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,88)= 7,503 p<.05]. Düzeltilmiş R² =,068 değeri incelendiğinde de öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarını %7 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin empatik becerilerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (p<0.05). Araştırmada öğretmenlerin empatik becerileri ile sınıf içi istenmeyen davranışa yönelik tutumun duygusal boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştu. Bu sonuca göre, elde edilen bu bulgunun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca, empatik becerilere sahip bir okul öncesi öğret-

meni, çocukların bireysel farklılıklarını, ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak ve duygularını önemseyerek çocukların da empatik tutum geliştirmelerine yardımcı olur (Dökmen 2004, Yeşilyaprak 2007).

Tablo 4. Öğretmenlerin Empatik Becerilerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Toplam Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	45,021	4,132		10,897	,000
Empatik Beceri	-,073	,028	-,269	-2,625	,010*
Bağımlı Değişken: Toplam Sınıf İçi İstenmeyen Davranışa Karşı Tutum					
R=,269	R²=,073	Adj R² =,062	F(1,88)= 6,890	p=,010*	

*p<.05

Öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [F(1,88)= 6,890 p<.05] Düzeltilmiş R² =,062 değeri incelendiğinde de öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını % 6 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin empatik becerilerinin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, (p<0.05). Rogers'ın empati anlayışına göre, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme süreci empati kavramının temelini oluşturmaktadır (Dökmen 1990b, 2004). Bu bilgiye göre de, bu araştırmadan elde edilen bulgu ile ilgili olarak empatik tutuma sahip olan öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışa yönelik olarak daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Davranışsal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	5,895	1,250		4,716	,000
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	,020	,012	,181	1,727	,088
Bağımlı Değişken: Davranışsal Boyut					
R=,181	R²=,033	Adj R² =,022	F(1,88)= 2,982	p=,088	

Tablo 5'te, öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,88)= 2,982$ $p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2 = 0,022$ değeri incelendiğinde de öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarını % 2 civarında açıkladığı bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin çocukların sınıf içi davranışlarına yönelik tutumun davranışsal boyutunu bunu etkilemediği söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Duygusal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	22,150	3,584		6,180	,000
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	,040	,033	,127	1,200	,233
Bağımlı Değişken: Duygusal Boyut					
R=,127 R²=,016 Adj R²=,005 F(1,88)=1,440 p=233					

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,88)=1,440$ $p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2= 0,005$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının %1'ini bile açıklamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendine yönelik mükemmeliyetçilikleri, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu etkilememektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Kendine Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Toplam Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	28,045	4,130		6,791	,000
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	,060	,038	,164	1,564	,121
Bağımlı Değişken: Toplam Sınıf İçi İstenmeyen Davranışa Karşı Tutum					
R= ,164 R²=,027 Adj R²=,016 F(1,88)= 2,446 p=,121					

Öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,88)= 2,446$ $p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2=0,016$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını % 2 civarında açıkladığı görülmektedir. Öğretmenin kendine yönelik mükemmeliyetçiliği, öğretmenin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumunu etkilememektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Davranışsal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	8,056	,941		8,565	,000
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	,000	,016	-,005	-,050	,960
Bağımlı Değişken: Davranışsal Boyut					
R=,005 R²=,000 Adj R² = -,011 F(1,88)= ,002 p=,960					

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,88)=,002$ $p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2= -0,011$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarının %1'ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Duygusal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	20,643	2,598		7,945	,000
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	,104	,046	,237	2,285	,025*
Bağımlı Değişken: Duygusal Boyut					
R=,237 R²=,056 Adj R² =,045 F(1,88)= 5,222 p=,025*					

* $p<.05$

Tablo 9’da, öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1,88)= 5,222$ $p<.05$]. Düzeltilmiş $R^2 = 0,045$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarını % 6 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Bu sonuç, öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçilikleri açısından çocuklardan beklentilerinin yüksek olduğunu, çocuklar bu beklentiyi karşılayamadığında sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik öğretmen duygusal tutumlarının da olumsuz olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Toplam Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	28,699	3,034		9,458	,000
Başkalarına Yönelik Mükemmeliyetçilik	,103	,053	,203	1,941	,055
Bağımlı Değişken: Toplam Sınıf İçi İstenmeyen Davranışa Karşı Tutum					
R=,203 R²=,041 Adj R²=,030 F(1,88)= 3,769 p=,055					

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,88)= 3,769$ $p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2 = ,030$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını %3 civarında açıkladığı görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Topluma Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Davranışsal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	6,943	1,051		6,607	,000
Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	,042	,040	,111	1,046	,298
Bağımlı Değişken: Davranışsal Boyut					
R=,111 R²=,012 Adj R²=,001 F(1,88)= 1,094 p=,298					

Tablo 11’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır [$F(1,88)=1,094, p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2 =0,001$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarının % 1’ini bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Topluma Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Duygusal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	22,184	2,971		7,467	,000
Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	,164	,113	,153	1,449	,151
Bağımlı Değişken: Duygusal Boyut					
R=,153	R²=,023	Adj R²=,012	F(1,88)= 2,100	p=,151	

Öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F(1,88)= 2,100 p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2 =0,012$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının % 1’ini açıkladığı görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Topluma Yönelik Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Toplam Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	29,127	3,435		8,479	,000
Topluma Yönelik Mükemmeliyetçilik	,205	,131	,165	1,573	,119
Bağımlı Değişken: Toplam Sınıf İçi İstenmeyen Davranışa Karşı Tutum					
R=,165	R²=,027	Adj R²=,016	F(1,88)= 2,475	p=,119	

Tablo 13’te; öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarının yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1,88)= 2,475 p>.05$]. Düzeltilmiş $R^2=0.016$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarının

% 2'sini açıkladığı görülmektedir. Tablo 11 ve Tablo 12, incelendiğinde de, öğretmenin topluma yönelik mükemmeliyetçiliğinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal ve duygusal tutumunu etkilemediği sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu sonucun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Toplam Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Davranışsal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	6,354	1,371		4,634	,000
Toplam Mükemmeliyetçilik	,009	,007	,130	1,228	,223
Bağımlı Değişken: Davranışsal Boyut					
R=,130 R²=,017 Adj R²=,006 F(1,88)= 1,509 p=,223					

Tablo 14 incelendiğinde; öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı görülmektedir [F(1,88)= 1,509 p>.05]. Düzeltilmiş R²=0,006 değeri incelendiğinde öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarının % 1'ini bile açıklamadığı görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Toplam Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Duygusal Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	18,706	3,843		4,868	,000
Toplam Mükemmeliyetçilik	,041	,020	,211	2,027	,046*
Bağımlı Değişken: Duygusal Boyut					
R=,211 R²=,045 Adj R²= ,034 F(1,88)= 4,108 p=,046*					

*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde; öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,88)= 4,108 p<.05]. Düzeltilmiş R²= 0,034 değeri incelendiğinde öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarını % 3 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlı-

lığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, ($p < 0.05$). Bu bulguya göre, öğretmenlerin mükemmeliyetçilikleri sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumunu etkilemektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Toplam Mükemmeliyetçiliklerinin Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışına Yönelik Toplam Tutumunu Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p
Sabit	25,060	4,442		5,642	,000
Toplam Mükemmeliyetçilik	,050	,023	,222	2,133	,036*
Bağımlı Değişken: Toplam Sınıf İçi İstenmeyen Davranışa Karşı Tutum					
R=,222 R²=,049 Adj R²=,038 F(1,88)= 4,548 p=,036*					

* $p < .05$

Tablo 16’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$F(1,88) = 4,548$ $p < .05$]. Düzeltilmiş $R^2 = 0,038$ değeri incelendiğinde öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik toplam tutumlarını % 4 civarında açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik duygusal tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir, ($p < 0.05$). Mükemmeliyetçi öğretmen, sınıfta çocuğun olumsuz davranışlarına karşı daha az hoşgörülü olabilmekte ve daha kolay sinirlenebilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; okul öncesi öğretmenlerin empatik becerileri ile en yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum boyutun Duygusal Boyut olduğu bulunmuştur ve bu iki değişken arasında negatif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin empatik becerileri ile en yüksek korelasyona sahip diğer bir sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanı toplam sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanıdır. Bu iki değişken arasında negatif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanı ile en yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanı toplam sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum puanıdır. Bu iki değişken arasında

pozitif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçilik puanı ile yüksek korelasyona sahip sınıfta istenmeyen davranışa yönelik tutum boyutu duygusal boyutudur. Bu iki değişken arasında pozitif yönde düşük düzeye yakın bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin empatik becerilerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal tutumlarını ve toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunurken; duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin kendilerine yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik davranışsal, duygusal ve toplam tutumlarını yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin başkalarına yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu ve toplam tutumunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunurken; duygusal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin topluma yönelik mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal, duygusal boyutunu ve toplam tutumunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının davranışsal boyutunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Ancak; öğretmenlerin toplam mükemmeliyetçiliklerinin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışına yönelik tutumlarının duygusal boyutunu ve toplam tutumunu yordama düzeyine ilişkin kurulan regresyon modelinin bir bütün olarak anlamlı olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: 1) Mükemmeliyetçilik olumlu bir durum gibi algılsa da eğitim ortamlarında mükemmeliyetçi tutum çocukların sınıfta istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmen tutumunu olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bunun bilincinde olmaları ve mükemmeliyetçilikleri konusunda eğitime katılmaları önerilebilir. 2) Bu araştırma, daha büyük bir örneklem grubunda yapılabilir. 3) Yapılacak başka bir araştırmada; sınıf içi istenmeyen davranışa yönelik tutum ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ablard, K.E., Parker, W.D. (1997). Parents' Achievement Goals and Perfectionism in Their Academically Talented Children. *Journal of Youth and Adolescence*, 36 (6), 651-667.
- Alisinanoğlu, F., Kesicioğlu, S. (2010). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Giresun İli Örneği), *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93-110.
- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler* (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Barnett, M. A. (1987). Empathy and Related Responses in Children. N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Cambridge studies in social and emotional development. Empathy and its development* In (pp. 146-162). New York, US: Cambridge University Press.
- Burns, D. D. (1980). The Perfectionist's Script for Self-Defeat. *Psychology Today*, (November), 34-52.
- Burns, L.R., Fedewa, B.A. (2005). Cognitive Styles Links with Perfectionistic Thinking. *Personality and Individual Differences*, 38, 103-113.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Savaşçı* (15. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakır, N. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları İle İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki (Çanakkale İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- De Kemp, R. A. T., Overbeek, G., De Wied, M., Engels, R. C. M. E., Scholte, R. H. J. (2007). Early Adolescent Empathy, Parental Support and Antisocial Behavior. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (1), 5-18.
- De Wied, M., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J. (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. *Aggressive Behavior*, 33, 48-55.
- De Wied, M., Goudena, P. P., Matthys, W. (2005). Empathy in Boys with Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (8), 867-880.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., Deniz, M. E. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Mantıkdışı İnançlarla Açıklanabilirliği, *İlköğretim Online*, 8 (3), 720-728.
- Dökmen, U. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (1990a). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 394-418.

- Dökmen, Ü. (1990b). Yeni Bir Empati Modeli ve Empatik Becerinin İki Farklı Yaklaşımla Ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*, 7 (24), 45-50.
- Dökmen, Ü. (2004). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, N. & Stayer, J. (1987). *Empathy and its Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erol, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Esen, H. (2006). İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gettinger, M., & Fischer, C. (2015). *Early Childhood Education Classroom Management*. In *Rpractice and Contemporary Issues* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Haigh, M. (2009). Fostering Cross-Cultural Empathy with Non-Western Curricular Structures. *Journal of Studies in International Education*, 13 (2), 271-284.
- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. N. N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Empathy and its development* In (pp. 47-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunter, H. R. (2003). *Affective Empathy in Children, Measurement and Correlation*. (Unpublished doctorate dissertation). Griffith University. Brisbane, Australia.
- Kalliopuska, M. (1992). Holistic Empathy Education Among Preschool and School Children. *Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man*. March 23-27, (p. 1-20), Prague.
- Kaya, A., Siyez, D. M. (2010). KA-SI Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 25 (156), 110-125.
- Kısa, D. (2009). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Altı Yaş Çocuklarının Sorumluluk Eğitiminde Başvurdukları Disiplin Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Lovett, B. J., Sheffield, R. A. (2007). Affective Empathy Deficits in Aggressive Children and Adolescents: A Critical Review. *Clinical Psychology Review*, 27, 1-13.
- Lynd-Stevenson, R.M., Hearne C.M. (1999). Perfectionism and Depressive Affect: The Pros and Cons of Being a Perfectionist. *Personality and Individual Differences*, 26, 549-562.

- Mehrabian, A. (1997). Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433–445.
- Oral, M. (1999). *The Relationship Between Dimensions of Perfectionism, Stressful Life Events And Depressive Symptoms In University Students 'A Test Of Diathesis-Stress Model of Depression*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Palmeri-Sams, D., Truscott, S. D. (2004). Empathy, Exposure to Community Violence Use of Violence Among Urban at Risk Adolescents. *Child and Youth Care Forum*, 33 (1), 33-50.
- Pecukonis, E. U. (1990). A Cognitive/Affective Empathy Training Program as a Function of Ego Development in Aggressive Adolescent Females. *Adolescence*, 25 (97), 59-74.
- Periasamy, S., Ashby, J.S. (2002). Multidimensional Perfectionism and Locus of Control: Adaptive and Maladaptive Perfectionism. *Journal of College Student Development*, 17 (2), 75-86.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., Slaney, R. B. (1998). Self-Esteem as a Mediator Between Perfectionism and Depression: A Structural Equations Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (3), 304-314.
- Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N., Altın, M. (2016). Müzik ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mükemmeliyetçilik Ve Duygusal Zeka Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 70-89.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and the Gifted Adolescent. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 183-196.
- Slaney, R.B., Rice, K.G., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J.S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 130-145.
- Tanhan, F., Şentürk, E. (2016). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (35), 44-53.
- Terry-Short, L.A., Glynn, Owens, R.G., Slade, P.D., Dewey, M.E. (1995). Positive and Negative Perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18 (5), 663-668.
- Van Heebereek, E. C. M. (2010). *The Relationship Between Cognitive and Affective Empathy and Indirect and Direct Aggression in Dutch Adolescents*. (Unpublished master's thesis), University of Utrecht/ Faculty of Social and Behavioural, The Netherlands.
- Yaman, B. (2010). Pedagojik Formasyon Eğitimi Almamış Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algıları/Aksaray İli Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (31), 53–72.

- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yumuş, M. (2013). *Okul Öncesi Eğitimcilerin 36-72 Ay Aralığındaki Çocukların Davranış Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ve Başa Çıkma Stratejilerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ORTAÖĞRETİM 9. SINIF
MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE
GERÇEKÇİ MATEMATİK
EĞİTİMİ YAKLAŞIMININ
BAŞARI, TUTUM VE
KALICILIK ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNİN İNCELENMESİ

BÖLÜM

18

Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY¹
Yıldız AKKAYA²

¹ Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü
İletişim: nesrinozsoy@adu.edu.tr

² Aydın Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, AYDIN
İletişim: yildizakkaya09@hotmail.com

1. GİRİŞ

Bu bölümde problemin durumu, amacı, önemi, problem önerisi, varsayımlar, çalışmanın sınırlamaları ve tanımları anlatılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmeler yaşamın her aşamasında önemli değişikliklere ve insanların bilgi alma ve iletişim kurma biçimlerinde değişikliklere yol açmıştır. Son yıllarda, internetin, bilgisayarların ve mobil cihazların yaygın kullanımıyla bağlantılı olarak, bilgi üretimi ve değişimi alanında önemli olaylar meydana gelmiştir. Bireyler internet sayesinde sınırsız bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu nedenle, bilgi depolamak yerine, nasıl kullanılacağını bilmek ve eğitim sürecine öğrencilerin katılımını sağlamak daha önemlidir (Barkley, 2010; Beichner, 2014; Turan, 2015). Tüm bu gelişmeler, eğitimde yeni öğretim yöntemlerinin aranmasına yol açmıştır (Hung, 2015).

Gelişmiş ülkelere baktığımızda eğitim sistemlerinde yeni yöntemler kullanılmaktadır. Ülkemizde de günümüz eğitim sisteminde farklı yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını değiştirecek, başarılarını arttıracak, öğrenimlerini aktif bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak ve eleştirel düşünmesini sağlayacak öğretim yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Bu yöntemlerden bir tanesi Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımı öğretim yöntemidir. Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı (GME), bireylerin yaşamları boyunca araştırma ve öğrenmeye meraklı birer bireyler olmalarına olanak sağlar. Günümüz öğretim programının hedeflediği anlamlı öğrenme GME yaklaşımının da hedefleri arasındadır. GME bir matematik öğretme-öğrenme biçimidir.

MEB Ortaöğretim Matematik Programı'nda (2018) yer alan 9. sınıf "Geometri" öğrenme alanının "Üçgenler" alt öğrenme alanına ait "Dik Üçgen ve Trigonometri" konusu ile ilgili kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2018):

1. Dik üçgende Pisagor teoremini elde ederek problemler çözer.
2. Öklid teoremini elde ederek problemler çözer.
3. Dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını hesaplar.
4. Birim çemberi tanımlar ve trigonometrik oranları birim çemberin üzerindeki noktanın koordinatlarıyla ilişkilendirir.

Birçok ülkede matematik öğretimi olarak kullanılan GME' nin, ülkemizde de uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada alanına özel bir matematik öğretim yöntemi olan GME yaklaşımının, MEB ortaöğretim matematik programındaki kazanımları sağlayacağı düşünülmektedir. GME yaklaşımı bu kazanımlar doğrultusunda ele alınacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gerçekçi Matematik Eğitimi temelli öğretimin, ortaöğretim 9. sınıf “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, öğrenci başarısına, matematiğe yönelik tutuma ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

GME yaklaşımı öğrencilerde, merak uyandırma, düşünme, araştırma yapabilme, sorgulama, önelerine çıkan sorunla baş edebilmeleri, farklı çözüm yolları ve birbirlerinin çözümlerini yorumlamaları ayrıca birbirlerinin çözümlerini eleştirmeleri, takdir edebilmeleri, yeni fikirler keşfetmeleri, daha önce öğrendikleri bilgilerle bağlantı kurabilmelerine olanak sağlamaktadır. GME yaklaşımı tartışmaya ve etkileşime açık bir yaklaşım olduğundan toplumun gelişmesi için ihtiyaç duyduğu araştıran, sorgulayan ve fikirler üretebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı öğretim yöntemine ilişkin uygulamaların yapılmasına gereksinim vardır.

Bu çalışma, 9. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunun öğretiminde, “Gerçekçi Matematik Eğitimi” yönteminin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumuna, matematik başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla önem taşımaktadır.

1.4. Problem Cümlesi

Gerçekçi matematik eğitimi öğretimine dayalı hazırlanan etkinliklerin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerine “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunun öğretiminde matematik akademik başarısına, matematiğe yönelik tutumuna ve kalıcılığa etkisi nedir? Biçiminde ifade edilmiştir. Bu bağlamda belirlenen araştırma sorularına aşağıda yer verilmiştir.

1.4.1. Alt Problemler

1. Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut

öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematik dersine yönelik tutum testlerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematiğe yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Gerçekçi Matematik Eğitimi

Hans Freudenthal’e göre, günümüz GME yaklaşımının ana fikri: “matematiksel ifadelere ulaşma ve anlama bir insan etkinliği ile gerçekleşir ve matematiksel ifadeler gerçek hayatta karşılaşılan problemlerle ilişkilendirildiğinde daha iyi öğrenilir.” Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımına göre matematik öğrencilere yakın ve gerçek hayattaki durumlarla bağlantılı olarak verilmelidir.”Gerçekçi” kelimesi çocukların zihinlerinde hayal edebilecekleri gerçek problem durumlarına işaret etmektedir. Freudenthal, matematiğin insan etkinliği olduğunu, tarihte matematiği insanların günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözmek için kullandıklarını daha sonra formal matematiğe geçildiğini ileri sürmüştür.

2.2. Matematikleştirme (Mathematization):

Hans Freudenthal ve GME yaklaşımının diğer araştırmacıları GME yaklaşımına göre matematiksel bir bilginin oluşumuna matematikleştirme adını vermişlerdir. Freudenthal (1968)’e göre en temel matematiksel etkinlik öğrencinin gündelik hayatta karşılaşılabilecek oldukları durumların matematiksel anlayışa ve sınıf seviyelerine uygun olarak düzenlenerek sınıf ortamında sunulması matematikleştirmedir.

2.3. Yatay Matematikleştirme

Treffers (1987)'e göre yatay matematikleştirmeyi, öğrencinin günlük yaşamda karşılaştığı bir durumla oluşturulmuş bir problemi çözmek ve anlamlandırmak, organize etmek için matematiksel bir araç kullanılması olarak tanımlamıştır.

Yatay matematikleştirmeyi gerçek yaşam problemlerinin matematiğe aktarılması veya soyut kavramların somutlaştırılması olarak tanımlaya biliriz. Bu yüzden yatay matematikleştirmede yaşam tecrübeleri söz konusudur. Öğrencilerde ilgi alaka ve isteği arttırdığı ifade edilmektedir.

2.4. Dikey Matematikleştirme;

Modeller, şemalar, semboller vb. gibi matematiksel araçlarla çalışma ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmak amacıyla bireysel ya da genel formüllere ulaşmayı hedefleyen bir süreçtir. Yüksek seviyeli matematiğe ulaşma ve formal matematik dilinde ifade etme evresidir. "Dikey matematikleştirme, matematiksel sistemi kendi içinde tekrar gözden geçirme sürecidir. Bir ilişkiyi bir formül içinde sunmak, örnekleri benimsemek ve uyarlamak, farklı çözümler kullanmak, çözümleri birleştirmek ve bütünleştirmek, matematiksel bir örneği formülize etmek ve genellemek vb. bu aşamada öğrencilerden beklenen davranışlardır (Üzel, 2007).

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, geliştirilen ve uygulanan GME etkinlikleri, veri analizi sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Gerçekçi Matematik Eğitimi'nin, lise 9. sınıf öğrencilerinin matematik akademik başarısı, matematik dersine yönelik tutumlarını ve öğrenilen bilgilerinin kalıcılığa etkisini belirlemek amacıyla nicel araştırma tekniklerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili efeler ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 9. sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmaktadır. 9C sınıfında okuyan öğrenciler deney grubu, 9D sınıfında okuyan öğrenciler kontrol grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubunda 20 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlerine bir cevap aramak, ihtiyaç olan verileri toplamak, öğrenci başarısını belirlemek amacıyla kullanılmak üzere Matematik Başarı Testi (ön test- son test- kalıcılık testi), öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Ön Test- Son Test ve Kalıcılık Testi Olarak Uygulanan Başarı Testi (BT)

Araştırmaya katılan öğrencilerin üçgenler alt öğrenme alanlarındaki başarısını ortaya çıkartmak amacıyla ortaöğretim 9. Sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusu kapsamında öğrencilerin başarısını ölçmek ve öğrenilen bilgi kalıcılığını test etmek amacıyla araştırmacı tarafından ön test ve son test olarak kullanılmak üzere çoktan seçmeli test hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunun üç kazanımı dikkate alınarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre belirtke çizelgesi hazırlanmıştır.

3.3.2. Matematik Tutum Ölçeği

Araştırmada GME kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin matematik dersi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla, Askar (1986) tarafından geliştirilen “Matematik Ölçeği Oranı” ön test ve son test testi olarak kullanılacaktır.

3.4. Uygulanan GME Etkinlikleri

Deney grubu ile yapılan GME destekli öğretimde ilk etkinlik olan “İnşaat Ustalarına Yardım Ediyoruz” etkinliği, “Dik üçgende Pisagor teoremini elde ederek problem çözer” kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrenciler, basamak genişliğini ve yüksekliğini kullanarak dikdörtgenler oluşturarak merdivenin genişliği ve yüksekliğini tahmin etmeye çalışmışlardır.

Öğrencilere ikinci etkinlik olarak, “Kek Yapıyoruz” etkinliği uygulanmıştır. Bu etkinlik yine “Dik üçgende Pisagor teoremini elde ederek problem çözer” kazanımı doğrultusunda hazırlanmış olup, Pisagor bağıntısını hesaplaya bilmelerini ve önceki bilgileri ile ilişkilendirme yapabilmelerini amaçlamaktadır.

Öğrencilere üçüncü etkinlik olarak, “Elektrik Direği” etkinliği “Öklid teoremini elde ederek problemler çözer” kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden, AYDEM ekiplerinin kullanacağı çelik halat uzunluklarını hesaplamaları istenmiştir.

Öğrencilere dördüncü etkinlik olarak, “Çatı Makası Boyutlarının Belirlenmesi” etkinliği “Öklid teoremini elde ederek problemler çözer” kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerden, büyük bir deponun çatı sistemini düzenlemeye çalışan mimara yardımcı olabilmeleri için çatıdaki bazı boyutları hesaplamaları istenmiştir.

“Koyunlar Otlaktan Dönmeden İçecek Sularını Hazır Etme” etkinliği ile öğrenciler “Öklid teoremini elde ederek problemler çözer” kazanımı doğrultusunda koyunların su içtiği yalağın hacim bağıntısını oluşturmaları amaçlanmaktadır.

Altıncı etkinlik olarak, “Koşu Bandı ile Kalori Yakma” etkinliği “Dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını hesaplar” kazanımı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin bir önceki yılda öğrendikleri eğim hesabını hatırlamaları amaçlanmaktadır.

“Yük Taşıma Cezası” etkinliği ile öğrenciler “Dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını hesaplar” kazanımı doğrultusunda 30° lik açının trigonometrik oranlarını keşfedebilmeleri amaçlanmıştır.

Sekizinci etkinlik olarak “Altıgen Uçurtma Yapımı” etkinliği, “Dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını hesaplar” kazanımı doğrultusunda 60° lik açının trigonometrik oranlarını keşfedebilmeleri amaçlanmıştır.

“Dikdörtgen bir arsanın boyutlarını ve alanını tahmin etme” etkinliği, “Dik üçgende dar açılarının trigonometrik oranlarını hesaplar” kazanımı doğrultusunda hazırlanmış olup, 45° lik açının trigonometrik oranlarını hesaplayabilmelerini ve önceki etkinlikteki bilgileri ile ilişkilendirme yapabilmelerini amaçlanmaktadır. Sonucu etkinlik olan “ Duvara Fotoğraf Çerçevesinin Asılması” etkinliği ile bir önceki etkinliklerden elde edilen bilgilerin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenciler etkinlikte verilen gerçek hayat problemini materyaller ve edindiği bilgiler doğrultusunda çözmeye çalışmışlardır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veriler, uygulama süreci sonucunda toplanarak uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi şu şekilde yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda verilerin normal dağıldığı görüldüğünden parametrik testler uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (SS) değerleri dikkate alınmıştır. Ayrıca kontrol ve deney grubuna ait verilerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t-testi analiz yöntemi kullanılmıştır. İsta-

tistiksel sonuçların anlamlılığı $p < 0.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Kontrol ve deney gruplarından elde edilen başarı ön test ve son testi, kalıcılık testi puan ortalamaları ve tutum testi ön test ve son testi, kalıcılık testi puan ortalamaları birbirleriyle ve kendi içlerinde karşılaştırılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölüm çalışmanın alt görevleri için yapılan analizlerden elde edilen sonuçları ve bu sonuçlara uygun olarak yapılan yorumları sunmaktadır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemlerine Ait Bulgular

Çalışmanın ilk alt görevi "GME'ni kullanan deney grubu ile 9. sınıf öğrencileri kullanan kontrol grubu arasında " Dik Üçgen ve Trigonometri "matematiğinde testten önceki ve sonraki matematik test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu alt problem için, ön testler ve deney grubunun ardından yapılan testler sonucunda elde edilen verilere bağlı olarak gruplar için bir t-testi analizi uygulanmıştır ($t = -9.044$, $p < .05$). Sonuçlar Tablo 4.1'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Deney Grubu Başarı Ön ve Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	t	P
Ön Test	20	4.90	2.38	19	-9.044	.000
Son Test	20	14.10	3.97			

Tablo 4.1'deki bulgular incelendiğinde deney grubunun ön test başarı ve son test başarı sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında; matematik dersinde, gerçekçi matematik eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Bu bulgu araştırmanın amacına ulaştığına dair bir fikir vermektedir.

Kontrol grubuna ait başarı ön test ve son testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t = -3.545$, $p < .05$). Elde edilen bulgular tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Başarı Ön ve Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Ön Test	20	5.4	2.28	19	-3.545	.002
Son Test	20	7.9	2.75			

Tablo 4.2.'deki bulgular incelendiğinde kontrol grubu başarı ön testi ve son testi sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş olsa da ortalamalar arasındaki farkın çok yüksek olmayışı gerçekçi matematik eğitimi uygulamaları dışındaki bu yükselişin daha farklı karıştırıcı değişkenlerle açıklanabileceği yorumunu yapmayı mümkün kılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı ön test puanlarına bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır ($t=-.768$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Deney ve Kontrol Grubu Başarı Ön Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Deney	20	4.9	2.38	38	-.678	.502
Kontrol	20	5.4	2.28			

Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun eşit düzeyde başarı puanlarına sahip olduğu söylenebilir. Bu bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunun başarı ön testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı son testi puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir ($t=5.738$, $p<.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Grubu Başarı Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Deney	20	14.10	3.97	38	5.738	.000
Kontrol	20	7.9	2.75			

Tablo 4.4 incelendiğinde, GME uygulanan deney grubunun geleneksel matematik eğitimi uygulanan kontrol grubundan daha başarılı olduğu gözlenmektedir. Bu analiz sonucunda deney grubu ve kontrol grubu başarı son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

4.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematik dersine yönelik tutum testlerinin ön test son

test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Bu alt probleme ait deney grubuna ait tutum ön test ve son testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t = -.816$, $p > .05$). Elde edilen bulgular tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. *Deney Grubu Tutum Ön ve Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Ön Test	20	53.10	7.58	19	-.816	.425
Son Test	20	55	6.65			

Tablo 4.5’deki bulgular incelendiğinde deney grubunun ön test tutum ve son test tutum sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kontrol grubuna ait tutum ön test ve son testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t = -.153$, $p > .05$). Elde edilen bulgular tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Kontrol Grubu Tutum Ön ve Son Test Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Ön Test	20	55.65	6.28	19	.153	.880
Son Test	20	55.40	4.19			

Elde edilen bulgular ışığında; GME uygulamalarının uygulanmadığı kontrol grubunun matematik dersine yönelik tutumları bağlamında ön test ve son test puan ortalamaları arasında herhangi bir farklılık görülmemiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ön test başarı testi esnasında uygulanan matematiğe yönelik tutum ölçeği puanlarına bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır ($t = -1.159$, $p > .05$). Elde edilen bulgular tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. *Deney ve Kontrol Grubu Tutum Ön Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Deney	20	53.10	7.58	38	-1.159	.254
Kontrol	20	55.65	6.26			

Tablo 4.7 incelendiğinde, deney grubunun ön test esnasındaki matematiğe yönelik tutumları ile kontrol grubunun ön test esnasındaki matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Deney grubu son test tutum puanları ile kontrol grubu son test tutum puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir ($t=-.227$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Deney ve Kontrol Grubu Tutum Son Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	t	P
Deney	20	55	6.65	38	-.227	.821
Kontrol	20	55.40	4.19			

Bu analizlerden yola çıkarak deney grubu son test tutum puanlarının kontrol grubu son test tutum puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.3.Araştırmanın üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematik başarısı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Deney grubuna ait başarı son test ve kalıcılık testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t= 2.622$, $p<.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Deney Grubu Başarı Son Test ve Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Son Test	20	14.10	3.97	19	2.622	.017
Kalıcılık Testi	20	10.85	5.52			

Yapılan analiz sonucunda, deney grubunun son test başarı ve kalıcılık testi başarı sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür.

Kontrol grubuna ait başarı son testi ve kalıcılık testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t= -1.408$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Kontrol Grubu Başarı Son Test ve Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Son Test	20	7.9	2.75	19	-1.408	.175
Kalıcılık Testi	20	8.65	4.27			

Elde edilen bulgular ışığında; GME uygulamalarının uygulanmadığı kontrol grubunun başarı kalıcılık testi puan ortalamasının, başarı son test puan ortalamasından anlamlı bir farklılık göstermese de yüksek olması öğrenciler için üç haftalık sürenin aşinalık etkisinin ortadan kalkmaması ile açıklanabilir.

Deney ve kontrol grubuna uygulanan başarı kalıcılık testinden elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir ($t=1.408$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Deney ve Kontrol Grubu Başarı Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Deney	20	10.85	5.52	38	1.408	.167
Kontrol	20	8.65	4.27			

Bu bulgulardan yola çıkarak GME uygulamalarının uygulandığı deney grubunun kazanımlarında kalıcılık olmadığı söylenebilir. Verilerin analizi sonucunda deney grubunun kalıcılık testi başarı puanı ile kontrol grubu kalıcılık testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4.4.Araştırmanın dördüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaöğretim 9. sınıf matematik dersi “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusunda, GME öğretiminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına dayalı öğretimin uygulandığı kontrol grubunun matematiğe yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir.

Deney grubuna ait tutum son test ve kalıcılık testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t= -.301$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Deney Grubu Tutum Son Test ve Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Deney Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Son Test	20	55	6.65	19	-.301	.766
Kalıcılık Testi	20	55.45	3.60			

Tablo 4.12’deki bulgular incelendiğinde deney grubunun son test tutum ve kalıcılık testi tutum sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kontrol grubunun kazanım son testi ve kalıcılık testi ile beraber verilen matematiğe yönelik tutum ölçeği puanlarına bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır ($t=-.594$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. *Kontrol Grubu Tutum Son Test ve Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Kontrol Grubu	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Son Test	20	55.40	4.19			
Kalıcılık Testi	20	56.25	4.88	19	-.594	.560

Tablo 4.13 incelendiğinde kontrol grubunun kazanım son test esnasındaki tutumları ile kazanım kalıcılık testi esnasındaki tutumlarında değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubuna başarı kalıcılık testi esnasında uygulanan matematiğe yönelik tutumlar ölçeğinde elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir ($t=-.589$, $p>.05$). Elde edilen bulgular tablo4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Deney ve Kontrol Grubu Tutum Kalıcılık Testi Verilerinden Elde Edilen Puanların T-Testi Analizi*

Gruplar	N	\bar{x}	Ss	SD	T	P
Deney	20	55.45	3.60			
Kontrol	20	56.25	4.88	38	-.589	.559

Grupların üç hafta sonra başarı kalıcılık testi esnasında matematiğe yönelik tutumları arasında fark olmadığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA SONUÇ ve öneriler

Öğrencilerin Dik Üçgen ve Trigonometri konusuyla ilgili matematik dersi başarılarının deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tespit edebilmek için elde edilen veriler bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır ($p=.000<0.5$). Bu bulgular sonucunda, dik üçgen ve trigonometri ünitesiyle ilgili kazanımları kavramada GME temelli öğretimin, ders kitabına göre işlenen geleneksel öğretime göre öğrenci akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, (Demirdöğen ve Üzel, 2007), Ak-yüz (2010), Uygur (2012), Cansız (2015), Demir (2017), Kütküt (2017), Okuyucu (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğretim sürecinin sona ermesiyle birlikte, deney ve kontrol grubu öğrencilerine matematik dersine yönelik tutumlarını karşılaştırmak amacıyla uygulanan matematik tutum son test uygulama sonucu deney grubu son test tutum puanları ile kontrol grubu son test tutum puanları bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda deney grubu matematik dersine yönelik son test tutum puanları ile kontrol grubu son test tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Ünal (2008), Korkmaz (2017), Taş (2018), ve Dönmez (2018) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda da Matematik başarısını karşılaştırmak için yapılan test sonuçlarına göre, deney grubu lehinde anlamlı istatistiksel farklar bulunduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersine yönelik tutumu karşılaştırmak için yapılan testlerin sonuçlarına bakıldığında ise deney ve kontrol grubu arasında anlamlı istatistiksel bir fark görülememiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, Özdemir (2008), Çakır (2011), Özçelik (2015) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermemektedir.

Deney grubuna ait başarı son test ve kalıcılık testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t= 2.622, p=.017<.05$). Bulgular sonucunda, deney grubunun son test başarı ve kalıcılık testi başarı sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Kontrol grubuna ait başarı son testi ve kalıcılık testinden elde edilen verilere bağımlı gruplar için t-testi analizi uygulanmıştır ($t= -1.408, p=.175>.05$). Analiz sonucunda, kontrol grubunun son test başarı ve kalıcılık testi başarı sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar Kurt (2015), Gözkaya (2015), Cihan (2017) ve Doluzengin (2019) tarafından yapılan çalışmalarla GME temelli öğretimin matematik dersi akademik başarıyı deney grubu öğrencilerinin lehine arttırdığı görüşüyle paralellik göstermekte fakat kalıcılığa etkisi üzerinde benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmalarda GME temelli öğretimin kalıcılığa etkisi daha etkili olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, matematik öğretiminde GME temelli öğretim yöntemi alternatif bir öğretim metodu olarak kullanılabilir. GME'ye dayalı etkinliklerle işlenen dersin daha eğlenceli, anlaşılır, ilgi artırıcı olduğu ve öğrenciler tarafından tercih edilen bir ders olduğu ifade edilmiştir (Korkmaz, 2017). GME temelli öğretimin gerçek hayat problemleri ile başlaması öğrencilerin matematik dersine karşı ilgi, merak ve katılımını arttırdığı söylenebilir. Dilek ve Coşkun (2017 ve 2018) yayınlarında öğrencilerin özgüvenlerinin artırılması, yeniliklere katılmalarındaki çekincelerinin ortadan kaldırılması gibi konularda desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Çünkü kişilerin gelecekları ile ilgili planlarında aldıkları eğitim öğretim öğrenme yöntemleri önemli yer tutmaktadır (Dilek ve Özsoy, 2018).

Çalışmanın konusuna ve sonucuna yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir;

Bu araştırmada, 9.sınıf meslek lisesi öğrencileriyle “Dik Üçgen ve Trigonometri” konusu GME yaklaşımı etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, GME yaklaşımı öğretiminin öğrencilerin matematik dersi akademik başarısını arttırdığı, fakat matematik dersine yönelik tutumları ve bilginin kalıcılığına etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu nedenle, farklı meslek liselerinde aynı konu üzerinde GME temelli öğretim yapılabilir öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ve bilginin kalıcılığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, M. (2010). Gerçekçi matematik eğitimi (rme) yönteminin ortaöğretim 12. sınıf matematik (integral ünitesi) öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi. *Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, Türkiye.*
- Altun, M. (2006). Matematik öğretiminde gelişmeler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 223-238.*
- Aşkar, P. (1986). Matematik dersine yönelik tutumu ölçen likert tipi bir ölçeğin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 11(62), 31-36.*
- Bakanlığı, M. E. (2018). Ortaöğretim matematik dersi 9-12. sınıflar öğretim programı. *Talim Terbiye Kurulu, Ankara.*
- Barkley, E.F. (2010). Student Engagement Techniques. A Handbook For Collage Faculty, Published by Jossey-Bass, 989 Market Street, San Francisco.
- Beichner, R. J. (2014). History and evolution of active learning spaces. *New Directions for Teaching and Learning, 2014(137), 9-16.*
- Cansız, Ş. (2015). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının öğrencilerin matematik başarısına ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*
- Cihan, E. (2017). Gerçekçi matematik eğitiminin olasılık ve istatistik öğrenme alanlarına ilişkin akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerindeki etkisi (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Çakır, Z. (2011). Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6. sınıf düzeyinde cebir ve alan konularında öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi (Doctoral Dissertation). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.*
- Demir, G. (2017). Ortaöğretim 10. sınıf “katı cisimlerin yüzey alanları ve hacimleri” konusunda, öğrencilerin matematik kaygısına, matematik özyeterlik algısına, akademik başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi ve gme destekli öğretime ilişkin öğrenci görüşleri incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.*
- Demirdöğen, N. (2007). Gerçekçi Matematik Eğitimi Yönteminin İlköğretim 6. Sınıflarda Kesir Kavramının Öğretimine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Dilek, A., ve Coşkun., S.N. (2017). “İşletme Eğitimi Alan Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Girişimcilik Düzeylerinin Belirlenmesi: Adnan menderes Üniversitesi Aydın meslek Yüksekokulu Örneği” 1.Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Kongresi, Kayseri.
- Dilek, A ve Coşkun, S.N. (2018). “Kırsal kalkınmada Kadın Girişimciliği:Eğride-re Zeybek kıyafetleri Üretimi”

- Dilek, A., Özsoy, N. (2018). "Pedagojik Formasyon Programına Katılan İİBF Mezunu Öğrencilerin Kariyer Algılamaları: Adnan Menderes Üniversitesi Örneği", Eğitim Bilimleri Alanında Yenilikçi Yaklaşımlar, Gece Akademi, Ankara.
- Doluzengin, B. (2019). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımı öğretimine göre işlenen derslerin altıncı sınıf öğrencilerinin istatistiksel düşünme becerilerine, başarı güdülerine ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Denizli.
- Dönmez, P. (2018). Gerçekçi matematik eğitiminin 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadelerdeki matematik başarısına ve öğrencileri matematiğe dair tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, İstanbul.
- Ersoy, E. (2013). Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7. sınıf olasılık ve istatistik kazanımlarının öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics so as to be useful. *Educational studies in mathematics*, 1(1), 3-8.
- Freudenthal, H. (1973). Mathematics as an educational task. Netherlands.
- Gözkaya, Ş. (2015). Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin 7. sınıf oran-orantı konularının öğretiminde öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Kayseri.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96.
- Korkmaz, E. (2017). Dönüşüm geometrisi konularının gerçekçi matematik eğitimi (gme) etkinlikleriyle işlenmesinin öğrenci başarısına ve matematik tutumuna etkisi. Doktora Tezi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Malatya.
- Kurt, E. S. (2015). Gerçekçi matematik eğitiminin uzunluk ölçme konusunda başarı ve kalıcılığa etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*, Samsun.
- Kütük, B.H. (2017). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının ortaokul matematik derslerinde kullanımının incelenmesi ve öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Okuyucu, M. A. (2019). Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının 10. sınıf veri, sayma ve olasılık ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Van.

- Özçelik, A. (2015) 7. Sınıf yüzdeler ve faiz konusunun gerçekçi matematik eğitime dayalı olarak işlenmesinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Elazığ.
- Özdemir, E. (2008). Gerçekçi matematik eğitime (rme) dayalı olarak yapılan “yüzey ölçüleri ve hacimler” ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Balıkesir.
- Taş, T. E. (2018) Gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Adana.
- Turan, Z. (2015). Ters yüz sınıf yönetiminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Uygun, N. (2010). İlköğretim 5. sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Uygur, S. (2012). 6. sınıf kesirlerle çarpma ve bölme işlemlerinin öğretiminde gerçekçi matematik eğitiminin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Ünal, Z. A. (2008). Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, *Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Erzurum.
- Üzel, D. (2007). Gerçekçi matematik eğitimi (rme) destekli eğitimin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Balıkesir.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK
DERSLERİNDE
MOBİL ÖĞRENMENİN
KULLANIMINA İLİŞKİN
ÖĞRENCİ TUTUMLARINA
YÖNELİK ÖLÇEK
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

BÖLÜM

19

Yunus ÇAKIR¹
Prof. Dr. Nesrin ÖZSOY²

¹ Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yunuscakir45@gmail.com

² Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, nesrinozsoy@yahoo.com

Mobil cihazlar, sahip oldukları işlevsellik sayesinde hayatın birçok alanında etkin olarak kullanılmaktadır. Kablosuz bağlantı teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak mobil cihazların işlemsel ve donanımsal açıdan kapasitelerinin giderek artması, bu araçların kullanımının daha çok yaygınlaşmasını sağlamaktadır.

Öğrenme ortamlarında kullanılan mobil cihazlar sayesinde fiziksel sınırlılıkların ortadan kaldırılması, istenilen yer ve zamanda öğrenme içeriklerine erişim sağlanması, zamandan tasarruf sağlaması, interaktif içeriklerin yer alması, öğrenciler arası iş birliği ve ödev paylaşımlarını kolaylaştırması, mobil cihazların defter ve kitaplara göre daha kolay taşınabilir olmaları ve öğrenci ilgisini canlı tutması vb. (Hashemi, Azizinezhad, Najafi ve Nesari, 2011; Behera, 2013; Kılınc, 2015) gibi olanaklar göz önünde bulundurulduğunda bu cihazların eğitim açısından önemli kolaylıklar sağladığı görülmektedir.

Bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler toplumları birçok açıdan değişim ve dönüşüm sürecine dahil etmektedir. Farklı alanlarda faaliyet gösteren gerek kamu gerekse de özel kurum ve kuruluşlar, bünyelerinde yapmış oldukları reformlarla, yaşanan bu dijital dönüşüme ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Sözü edilen gelişmelerle birlikte teknolojiye ayak uydurma ve dijitalleşme süreci eğitim alanında da kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Bu kapsamda farklı derslere yönelik olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin öğretilmesi konusunda teknolojik gelişmelerin sağlamış olduğu birtakım değişimler meydana gelmektedir.

Bu değişimlerin bir sonucu olarak, özellikle günlük yaşamın her alanında herkes için gerekli olan çözümlenebilme, akıllı yürütme, iletişim kurabilme, genelleştirme yapabilme, yaratıcı ve bağımsız düşünebilme gibi üst düzey davranışları ve kazanımları geliştiren bir alan olan matematiğin öğretim şeklinin değişmesi de kaçınılmaz olmuştur (Yıldız, 2008).

Matematik öğretiminin temel amaçlarından biri, bireylerin hayatta karşılaşmış olduğu problemlere yönelik çözümler bulmalarına yardımcı olmaktır. Ancak, öğrencilerin bir kısmı tarafından anlaşılması güç olarak nitelendirilen bu ders, öğrenciler açısından bakıldığında korkulan ve başarılamayacak kadar zor bir ders olarak görülmekte (Baykul, 2005) buna bağlı olarak da öğrencilerin bu derse yönelik ilgileri gittikçe azalmaktadır. Tüm bu sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde ise matematik dersi öğrencilerin gözünde, taşınmış olduğu bu büyük önemi yitirmeye başlamaktadır.

Son yıllarda yapılan akademik çalışmalarla birlikte öğrencileri matematik öğrenme süreçlerinde olumlu yönde etkilediği, matematik kaygılarını azalttığı ve bu derse yönelik ilgi ve tutumlarını artırdığı ortaya konan öğretim biçimlerinden birisi de kısaca, mobil cihazlar (dizüstü bilgisayar,

cep telefonu, tablet bilgisayar vs.) yoluyla “her an ve her yerde öğrenme” olarak ifade edilen mobil öğrenmedir. (Baya’a ve Daher, 2009; Atan ve Shahbodin, 2018)

Sürekli gelişen bir dünyada, eğitim almak isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Tablet, akıllı telefon, dizüstü bilgisayar ve masaüstü bilgisayar gibi çeşitli teknolojik araçları günlük yaşamlarında yoğun bir şekilde kullananlar, uzaktan eğitim ortamlarında sunulan tüm olanaklardan, geçmişe oranla daha etkin bir biçimde yararlanabilmektedirler. Yaşanan tüm gelişmeler, halihazırda mobil öğrenmeyi de kapsayan uzaktan eğitimin, eğitimin geleceğinde büyük bir rol oynayacağını, uzaktan eğitim ortamlarının ve uygulamalarının sürekli olarak gelişeceğini, sunulan içeriklerin daha da zenginleşeceğini ve bireyler için öğrenme fırsatlarının çoğalacağını göstermektedir. (Özel, 2019)

Ayrıca, mobil teknolojilerin bireylerin öğrenme biçimlerine ek yöntemler geliştirmiş aynı zamanda da eğitim fırsatlarını geliştirmekte olduğu görülmektedir. Mobil teknolojiler ile oyun ve eğitim içeriklerinin iç içe geçmesi ve birbirlerine sağladığı etkileri söz konusu çocuk olduğunda önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, teknolojiyle giderek daha çok iç içe geçerken çocukların ilgisinin geleneksel araçlardan, mobil teknolojilere değiştiği gözlenmektedir. (Topuz ve Kaptan, 2017)

Günümüzde m-öğrenme, eğitim sistemi içerisinde daha fazla yer almaya başlamış, FATİH projesi gibi geniş çaplı ve uzun vadeli projeler dünyada ve ülkemizde uygulamaya başlanmıştır. Dolayısıyla ilerleyen yıllarda m-öğrenme odaklı eğitim anlayışının daha baskın olarak görüleceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2015). Bu açıdan, özellikle matematik derslerinde kullanılabilecek mobil öğrenme sürecinde aktif bir kullanıcı kitlesi olarak, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin mobil öğrenme hakkında ne derecede bilgi sahibi olduğu, mobil öğrenme ile ilgili algı ve tutumlarının ne düzeyde olduğu ile alakalı bilgilerin ortaya çıkarılması, mobil öğrenme sürecine girmeden önce öğrencilerin bu yeni öğrenme biçimi ile ilgili hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek açısından önemli görülmektedir. Buradan hareketle, gerekli bilgilerin elde edilebilmesine imkân sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problemi, “İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına yönelik tutumlarını ölçmeyi hedefleyen, geçerli ve güvenilir bir Matematik Dersi Mobil Öğrenme Ölçeği nasıl geliştirilebilir?” olarak belirlenmiştir.

Mobil Öğrenme

21. yüzyılda küresel yarış, artan yüksek eğitim gereksinimi, bilgi doğasının değişimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve öğrenenlerin demografik özelliklerinin ve beklentilerinin değişimi yüksek eğitim kurumlarının yeniden yapılanması gereksinimini doğurmuş ve eğitimde yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitim, açık ve uzaktan öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. (Özdamar Keskin, 2011)

Günümüzde mevcut yeni yaklaşımlar arasında yer alan mobil öğrenme, eğitim teknolojilerinin evrimiyle birlikte hayatımıza giren yeni bir deneyim ve fırsattır. Kendi bilgimizi oluşturma, meraklarımızı tatmin etme, başkalarıyla iş birliği yapma ve başka türlü elde edilemez deneyimler konusunda kişiselleştirilmiş bir dünyaya anında ve isteğe bağlı erişimle sağlanan her an öğrenmedir. Mobil öğrenme, mobil teknolojideki en son gelişmelere adapte olmayı ve geliştirmeyi, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumluluklarını yeniden tanımlamayı, örgün ve yaygın öğrenme arasındaki çizgiyi bulanıklaştırmayı ifade eder. (McQuiggan, Kosturko, McQuiggan & Saborin, 2015)

Mobil öğrenmeyle ilgili literatürde birçok tanımlama bulunmaktadır. Bu tanımlamalardan bir kısmı şu şekildedir; Keengwe ve Bhargava'ya (2014) göre mobil öğrenme, mobil teknolojilerin özellikle eğitim alanında kullanılmasıyla ortaya çıkan dinamik bir öğrenme ortamıdır. Behera'ya (2013) göre, bir öğrencinin taşınabilir öğrenme aygıtlarını kullanarak herhangi bir yerden istediği zaman öğrenebileceği fikridir. Traxler'e (2005) göre tek baskın teknoloji olarak el bilgisayarı ve avuçiçi bilgisayarın kullanıldığı eğitim sürecidir. Ocak ve Topal'a (2013) göre m-öğrenme, eğitim ihtiyaçlarını mobil araçlar yardımıyla karşılamayı düşünen uzaktan eğitim modelidir.

Ancak en genel tanımıyla ifade edecek olursak, mobil öğrenme, herhangi bir eğitim ve öğretim faaliyetinin, teknolojik altyapıların imkân sağladığı ölçüde, istenilen yer ve zamanda, mobil cihazlar yoluyla yapılmasına denir.

Mobil Öğrenmenin Avantajları

İnternet tabanlı mobil öğrenmenin uzaktan eğitime birden fazla boyutta katkı sağladığı görülmektedir. Mobil öğrenmenin öğrenme-öğretme faaliyetlerinde etkin kullanımıyla; yaşam boyu öğrenme, farkında olmadan öğrenme, ihtiyaç anında öğrenme, kendi istediği anda zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ve yer ve şartlara göre ayarlanan öğrenme sağlayacağı öngörülmektedir (Bulun, Gülnar ve Güran, 2004; Oran ve Karadeniz, 2007). Bununla birlikte interaktif mobil uygulamalar sayesinde öğrenci-

lerin zorlandıkları dersleri kolayca öğrenebilmelerine ya da o derse ilişkin olumlu yönde tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Mobil Öğrenmenin Dezavantajları

Mobil öğrenmelerin mobil teknolojilerin gelişimine bağlı olarak ve öncelikle iletişim ve eğlence amaçlı olarak ortaya çıkması içerisinde olumlu büyük bir eğitsel potansiyel taşıdığı kadar aynı zamanda da birtakım riskleri ve dezavantajları da barındırmaktadır. (Yokuş, 2016)

Mobil cihazların mevcut kullanım durumlarına bakıldığında öğrenme amaçlı kullanılmasından ziyade sadece eğlence amaçlı kullanılması, mobil cihazları öğrenme amacından uzaklaştıran bir etkidir. Bununla birlikte toplumda teknoloji okur-yazarlığı eğitiminin tam olarak verilememesi sonucunda, söz konusu mobil cihazların yanlış kullanımına bağlı olarak birtakım olumsuzluklar meydana gelebilir. Mobil öğrenme ortamlarının oluşturulma sürecinde gerekli yeterli altyapının sağlanamaması da mobil öğrenmenin dezavantajları arasında yer alır.

Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Ülkemizde pek çok öğrenci matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Bu durum ilköğretimde başlamakta, okul yılları ilerledikçe maalesef artarak devam etmektedir (Baykul, 2005).

Öğrencilerin matematik dersi hakkında bu yönde bir kanaate varmalarında, kullanılan öğretim yönteminin de etkisi olduğu söylenebilir. Matematik öğretimiyle ilgili olarak kullanılacak yöntem, araç ve tekniklerinin, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların bu derse olan motivasyonlarını artıracak bir nitelikte olması, bu bakımdan önemli görülmektedir. Bu anlamda teknoloji, mevcut problemi aşmada kullanılabilir potansiyeli yüksek bir araç olarak değerlendirilebilir.

Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi'nin (NCTM) (2000) okul matematiği için belirlemiş olduğu altı ilkedен biri de teknolojidir. Buna göre teknoloji, öğretilen matematiği etkilemekle birlikte öğrencilerin öğrenmelerini de geliştirir. Matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesi açısından teknoloji önemli bir yere sahiptir.

Bilim ve teknolojide değişen koşullar yaşam pratiğimizi önemli ölçüde değiştirmektedir. Bu değişikliklerle birlikte genelde eğitime özelde de matematik eğitimine bakış açımız ve onları ele alışımız önemli ölçüde farklılaşmıştır. (Olkun ve Toluk Uçar, 2004) Bu değişim, yalnız edinilmesi gereken bilgi ve becerilerde değil benzer şekilde bu bilgi ve becerilerin

edinilmesi esnasında kullanılan araç-gereç ve yöntemlerde de yaşanmaktadır. Örneğin, bilgisayar ve diğer sayısal (dijital) teknolojiler her geçen gün biraz daha fazla eğitim ortamına dahil edilmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2006).

Hesap makinesi ve bilgisayar gibi elektronik teknolojiler, matematik yapma, öğrenme ve öğretme açısından önemli araçlardır. Matematiksel düşüncenin görsel görüntülerini sunarlar, verileri düzenlemeyi ve analiz etmeyi kolaylaştırarak verimli ve doğru bir şekilde hesaplama yapmayı sağlarlar. Geometri, istatistik, cebir, ölçüm ve sayı dahil olmak üzere matematiğin her alanında öğrencilerin incelemesini destekleyebilirler. Teknolojik araçlar mevcut olduğunda öğrenciler, karar verme, yansıtma, akıl yürütme ve problem çözme üzerine daha kolay odaklanabilirler. (NCTM, 2000)

Matematik Öğretimi ve Mobil Öğrenme

Matematik, nicelik, yapı ve çeşitliliği uygulamak için sembolik bir dil kullanarak bilgiyi oluşturan bir alandır. Soyutlama ve mantıksal akıl yürütme gibi bilişsel aktiviteler, öğrencilerin soyut sayma ve hesaplamada soyut uygulama becerisi kazanmalarına yardımcı olur. Matematik, matematik öğrenmenin önemini gösteren bilim, tıp ve ekonomi vb. çeşitli alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle, özellikle küçük çocukların matematik öğrenmeye ilgi ve motivasyonlarını geliştirmek için matematik eğitimine başlamaları gerekmektedir. (Chao, Yang ve Chang, 2018)

Mobil teknolojilerin (akıllı telefonlar ve tabletler gibi) matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesinde kullanılması, eğitim araştırmacıları ve uygulayıcılarının bu konudaki ilgilerinde artış göstermektedir. Taşınabilirlik, kullanılabilirlik, internete erişim gibi mobil cihazların özellikleri ve gençler arasında yaygın olarak kabul edilmesi, mobil cihazları matematik öğretimi sınırlarını genişletebilecek ve sınıfın duvarlarının ötesinde öğrenme yeteneğini ortaya çıkaran bir araç haline getirmiştir. (Borba vd., 2016)

Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme gerçekleştirilme olanağı, öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini arttırıcı interaktif ve zengin içerikler, öğrenenlere uygun tasarlanmış aktif öğrenme ortamları vb. mobil cihazların sağlamış olduğu avantajlar, matematik öğretimi, çocukların matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ve matematiğin gerçek yaşamla ilişkisinin algılanması açısından önemli bir potansiyel olarak değerlendirilebilir. Matematik öğretimi ve bu derse karşı olumlu tutum geliştirmeye ilgili olarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamak önem arz etmektedir.

Lu, Chin Lin, Chung Lin ve Su (2007), çalışmalarında mobil ağıla desteklenen matematiksel rekabet etkinliklerine katılan öğrencilerin, matema-

tik problemi çözme ve akran tartışmalarını mobil cihazlarla gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tür öğrenme ortamlarının çoklu öğrenme yollarını geliştirdiğini, mobil cihazlar ve konumlandırılmış matematiksel problem çözme etkinlikleri ile öğrenmenin, matematik kavram öğreniminde mükemmel bir değişim yaşatacağını belirtmişlerdir.

Mobil tabanlı etkinliklerin olumlu sonuçları, mobil cihazların, matematiksel kavramların görselleştirilmesine ve kavramsallaştırılmasına yardımcı olmak için masaüstü bilgisayarlara uygun alternatifler olduğunu göstermiştir. Bunun yanında, mobil cihazlar işbirlikçi bir öğrenme ortamını teşvik etmek için de kullanılmaktadır. Son araştırmalar, sınıf ortamı dışındaki matematik araştırmaları yürütme konusunda mobil cihazların taşınabilir özelliklerinden faydalandığını ortaya koymuştur. Dış ortamda yapılan çalışmalar başarıya ilişkin resmi değerlendirmeden yoksundur, ancak mobil teknolojilerin sınıf matematiğini gerçek dünya matematiğine köprüleme potansiyelini göstermektedir. (Fabian, Topping ve Barron, 2016)

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin tutumlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Nicel araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili merkez ve ilçelerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda öğrenim görmekte olan 422 adet 4.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan örneklem içerisinde anketlere samimi cevap vermedikleri veya hatalı şekilde cevaplama yaptıkları tespit edilen 80 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bu nedenle geriye kalan 342 öğrenci ile analizlere devam edilmiştir. Bu aşamada araştırmaya katılan öğrencilerin 184'ü kız (%53,8) ve 158'i (%46,2) erkektir. Kız öğrencilerin sayısının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili sorular yer alırken ikinci bölümde ise mevcut literatür ışığında matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin olarak hazırlanan 62 adet anket maddesi yer almaktadır. Anket maddeleri 5'li likert tipinde olup "1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmı-

yorum, 3-Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, öncelikle konuyla ilgili literatür araştırması yapılarak mobil öğrenmeye yönelik tutumları ölçme ve mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirmeye ilgili benzer çalışmalar incelenmiştir.

İlgili literatürden yararlanılarak matematik dersinde mobil öğrenmenin kullanımıyla ilgili madde havuzu oluşturulmaya başlanmıştır. Sonuç olarak, 71 maddeden oluşan madde havuzu meydana getirilmiştir. Daha sonra bu maddeler, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla matematik eğitimi, bilgisayar ve eğitim teknolojileri ve Türkçe alanlarında uzman öğretim üyelerine iletilerek uzman görüşleri alınmıştır.

Uzman görüşü aşamasından sonra pilot uygulama öncesi benzer ifadelerden oluşan 7 adet madde, anket dışı bırakılarak toplam 62 maddeden oluşan anket formu ile pilot uygulama aşamasına geçilmiştir.

Pilot uygulamadan sonra, 62 maddeden oluşan anket formları ile örnekleme yer alan okullara gidilerek esas uygulama gerçekleştirilmiştir. 422 öğrenci ile gerçekleştirilen anket çalışması sonucunda, anket maddeleri içerisinde yer alan kontrol maddeleri sayesinde 67 öğrencinin cevaplarında samimi olmadıkları ve ayrıca 13 öğrencinin ise anket formlarını hatalı şekilde doldurdukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu öğrencilere ait anket formları çalışma kapsamından çıkarılarak geriye kalan 342 öğrenciye ait anket formları ile analiz basamağına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi için gerekli geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik analizleri ile ilgili olarak, kapsam geçerliği boyutunda uzman görüşüne başvurulmuş olup yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizleri ile ilgili olarak ise önce Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış, bunun yanı sıra madde-toplam puan korelasyonlarına dayalı ve alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ölçeğin Geçerliğine Ait Bulgular

Kapsam Geçerliği

Geliştirilen ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla matematik eğitimi, bilgisayar ve eğitim teknolojileri ve Türkçe alanlarında uzman öğretim üeleri ile çalışılmıştır. Her uzmana, ilk bölümünde demografik bilgilerin, ikinci bölümünde 71 adet maddenin yer aldığı uzman değerlendirme formu verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin ikinci bölümünde yer alan maddelerden 2 tanesi çıkarılmış, 3 madde üzerinde ise düzenleme yapılmıştır. Son olarak, araştırmacı tarafından benzer ifadelerden oluştuğu tespit edilen 7 madde de çıkarılarak 62 maddeden oluşan taslak ölçeğe son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Bu araştırmada, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bu araştırmada ilgili ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizine geçilmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla birtakım testler yapılmıştır. Bunlar, faktör analizi için gerekli örneklem yeterliğini gösteren KMO testi ile değişkenler arasındaki korelasyonu test eden Bartlett Küresellik testidir. KMO ve Bartlett Küresellik testleriyle ilgili değerler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO Katsayısı		,923
	X ²	3372,609
Bartlett Testi	Sd	325
	P	,000

Tablo 1’deki değerler incelendiğinde KMO katsayısının 0.923 gibi yüksek bir değer alması, örneklem yeterliğini ifade ederken, Bartlett testi p değerinin 0.005’in altında bir değer almış olması ise ilgili maddeler arasındaki ilişkilerin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir.

Herhangi bir döndürme işleminin uygulanmadığı ilk faktör analizi sonucunda meydana gelen faktörleşmenin daha basit ve daha belirgin bir hale getirilmesi amacıyla faktör analizine dik döndürme yöntemlerinden biri olan varimax döndürme yöntemi kullanılarak devam edilmiştir.

Analiz boyunca yapılan döndürme işlemleri sırasında ölçekten çıkarılması gereken maddelere karar verilirken birtakım ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. İlk olarak maddelerin almış olduğu faktör yük değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2019), faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanması aşamasındaki ölçütlerden bahsederken, faktör yük değerinin 0.45 ve daha yüksek olmasının iyi olarak kabul edildiğini, ancak uygulamada az sayıda madde için bu değer 0.30'a kadar indirilebileceğini söyler. Genel bir kurala göre, en az 300 olan örneklem büyüklüğü için döndürülmüş bir faktör yükünün istatistiksel açıdan anlamlı olarak değerlendirilebilmesi için en az 0.32 olması gerekir. (Tabachnick ve Fidell'den aktaran Yong ve Pearce, 2013) Buradan hareketle, analizler sırasında 0.45'ten düşük faktör yük değerine sahip olduğu tespit edilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

İkinci olarak ise, döndürme işlemi sonrası belli yük değerleriyle faktörler altında toplanan maddelerin binişik (çakışık) olma durumlarına bakılmıştır. Tavşancıl (2018), maddelerin birden fazla faktöre girmesiyle ilgili ölçütten bahsederken faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması gerektiğini ifade eder. Can (2016), ise madde çıkarımı esnasında tutucu davranılmak istendiği takdirde, aralarındaki fark 0.15 olan binişik maddelerin de analizden çıkarılabileceğini ifade eder.

İfade edilen ölçütler doğrultusunda faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 59, 54, 22, 35, 5, 1, 9, 47, 26, 23, 20, 14, 49, 16, 51, 58, 12, 10, 39, 2, 18¹, 19, 40, 4, 32 ve 8 numaralı maddeler 0.1 ve daha az bir farkla birden fazla faktöre yüklenerek binişik durumda olduklarından dolayı analizden çıkarılmıştır. 15, 6, 30, 42, 3 ve 37 numaralı maddeler ise 0.45'ten daha az bir yük değerine sahip olduklarından dolayı analiz dışına çıkarılmıştır.

Fabrigar ve Wegener (2011)'e göre yapılan çalışmalar, her ortak faktör için en az üç ila beş arası değişkenin bulunması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle, tek başlarına belli bir faktörün altında toplandığı tespit edilen 7, 36, 41 ve 11 numaralı maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Sonuç olarak, belirtilen ölçütler çerçevesinde ölçekten çıkarılacak madde kalmamış ve ölçek nihai şeklini almıştır. Yapılan analizler sonucunda açıklanan varyans oranları incelendiğinde, ölçekte yer alan 26 maddenin, başlangıç özdeğerleri bakımından 1'den büyük (1,260-8,441 arası) olan 4 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddeler, toplam varyansın %50,728'ini açıklamaktadır. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edil-

¹ 1.12'lik farkla birden fazla faktöre yüklenen 18.madde, tutucu davranılarak analizden çıkarılmıştır.

mektedir. (Neale, Wiebe, Luther ve Adams'dan aktaran Tavşancıl, 2018) Bu açıdan, ölçeğin açıklanan toplam varyansının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Döndürülmüş Faktör Yükleri Matrisi

	Faktör			
	1	2	3	4
Mad.48	,721			
Mad.44	,702			
Mad.55	,695			
Mad.57	,636			
Mad.50	,631			
Mad.61	,599			
Mad.45	,599			
Mad.62	,594			
Mad.43	,594	,340		
Mad.53	,572			,382
Mad.46	,563			,351
Mad.52	,538			
Mad.60	,529			
Mad.56	,508			
Mad.27		,738		
Mad.28		,702		
Mad.31		,676		
Mad.25		,655		
Mad.29		,626		
Mad.24		,607		
Mad.38		,340	,826	
Mad.34			,819	
Mad.33			,521	
Mad.17				,743
Mad.21				,707
Mad.13				,524

Tablo 2'ye bakıldığında, ölçekte yer alan 26 maddeye ait faktör yük değerlerinin 0,508-0,826 arasında değiştiği görülmektedir. Birinci faktörde 14 madde, ikinci faktörde 6 madde, üçüncü ve dördüncü faktörlerde ise 3'er madde yer almıştır. Tabloda görüldüğü üzere 43, 53, 46 ve 38 numaralı maddeler, birden fazla faktör altında değerler almıştır. Ancak, birden fazla faktörle ilişkisi olan bir maddenin herhangi bir faktörle ilişki düzeyi, diğerinden fazlaysa, o maddeyi daha yüksek düzeyde ilişki sergilediği faktörün altında saymak gerekir (Büyüköztürk'ten aktaran Can, 2016). Tavşancıl (2018) ve Büyüköztürk (2019), yüksek yük değerine sahip maddelerin birden fazla faktörde toplanmalarıyla ilgili olarak 0.10 farkın ölçüt olarak alınabileceğini söyler. Analiz sonucunda, birden fazla faktör altında değerler alan bu maddelerin faktör yük değerleri arasındaki fark 0.10'dan fazla olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; bu maddeler, faktör yükü bakımından daha yüksek değere sahip faktörler altında yerleştikleri kabul edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliğine Ait Bulgular

Çalışmada, tek bir ölçüm sonucunda elde edilen verilerin iç tutarlılığının hesaplanmasında tercih edilen Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. Tablo 3’de ölçeğin güvenirliliğiyle ilgili olarak hesaplanan Cronbach Alfa değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3. Faktörlere Ait Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach α
Matematik Dersinde Mobil Öğrenmeye İsteklilik	14	0,900
Matematik Dersinde Mobil Öğrenme Sınırlılıkları	6	0,793
Matematik Dersinde Mobil Cihaz Kullanım Becerileri	3	0,756
Matematik Dersinde Mobil Öğrenmenin Avantajları	3	0,568
Ölçeğin Tamamı	26	0,912

Tabloda görüldüğü üzere ölçekte yer alan faktörlerin güvenirlilik katsayıları 0,568-0,900 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamının güvenirlilik katsayısı ise 0,912 olup ölçeğin yüksek derece güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeklerin iç tutarlılıklarının belirlenmesinde Cronbach Alfa katsayısıyla birlikte madde analizi de kullanılmaktadır. Madde-toplam puan korelasyonuna dayalı madde analizi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Madde-Toplam Puan Korelasyonlarına Dayalı Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	13	17	21	24	25	27	28	29	31
r	0,438	0,345	0,337	0,465	0,412	0,489	0,478	0,396	0,429
Maddeler	33	34	38	43	44	45	46	48	50
r	0,409	0,609	0,560	0,662	0,547	0,608	0,642	0,563	0,493
Maddeler	52	53	55	56	57	60	61	62	
r	0,548	0,624	0,619	0,441	0,552	0,569	0,594	0,507	

Tabloda, ölçekte yer alan maddelere ait madde-toplam puan korelasyon katsayılarının 0,337 ile 0,662 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, 0,30 değeri altında herhangi bir madde bulunmaması, ölçekte yer alan tüm maddelerin madde analiziyle ilgili ölçütleri karşıladığını göstermekle birlikte ölçeğin iç tutarlılığının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Madde analizi kapsamında başvurulmuş bir başka yol, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27’lik ve üst %27’lik grupların madde ortalamaları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanmasıdır. Gruplar arasında istendik yönde gözlenen farkların çıkması, testin iç

tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. (Büyüköztürk, 2019) Bu nedenle geliştirilen ölçeğin, ölçmeyi hedeflediği özellik bakımından bireyleri ayırt etmedeki yeterliliğini ortaya koymak amacıyla alt %27 ve üst %27'lik grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmıştır. Bunun için 342 kişilik öğrenci grubunun ölçekten almış oldukları toplam puanlar en düşükten en yükseğe sıralanarak alt ve üst (92 kişi) gruplar oluşturulmuştur. Daha sonra bu iki grubun almış oldukları puan ortalamaları ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi Sonuçları*

Maddeler	13	17	21	24	25	27	28	29	31
t	8,685*	6,022*	6,142*	7,565*	6,292*	8,381*	8,216*	6,990*	7,325*
Maddeler	33	34	38	43	44	45	46	48	50
t	8,787*	12,185*	10,323*	14,853*	13,043*	13,033*	13,768*	12,279*	10,874*
Maddeler	52	53	55	56	57	60	61	62	
t	10,628*	13,244*	12,106*	8,738*	13,918*	12,986*	11,822*	10,420*	

*p<.001

Yapılan analiz sonucunda grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve ölçekte yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı oldukları (p<.001) görülmektedir. Buradan hareketle ölçeğin, ölçmeyi amaçladığı hedef davranışı sergileyenler ile sergilemeyenleri birbirinden iyi bir biçimde ayırt ettiği ifade edilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmayla ilgili bulgulara dayalı olarak sonuçlara yer verilecektir. Bununla birlikte, araştırma sonucunda elde edilen ölçme aracıyla ilgili olarak uygulamaya dönük önerilere değinilmiştir.

Sonuçlar

Bu çalışmada, ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına yönelik tutumlarını ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, literatür incelenerek konuyla ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi alınmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda literatürde yer alan mobil öğrenme ölçeklerinin daha çok üniversite düzeyine yönelik olarak hazırlandığı, mobil öğrenmenin ilkökul düzeyinde ve matematik derslerinde kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarını ölçme ve bu düzeyde

ölçek geliştirmeye ilgili çalışmaların ise yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, Alsancak Sırakaya, Sırakaya ve Seferoğlu (2018) çalışmalarında, mobil öğrenmeye ilgili ölçeklerin sınırlı sayıda olduğunu ve bu konuda farklı ölçekler geliştirilebileceğini önermişlerdir. Bu nedenle çalışmamız, ilgili literatüre katkı sağlaması amacıyla bu ihtiyaç doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Yapılan literatür incelemeleri ışığında, ölçek geliştirmenin ilk adımı olan madde havuzu oluşturulmaya çalışılmıştır. Ölçeğin, 5'li likert tipinde olmasına karar verilmiştir. 71 maddeden oluşan madde havuzunda yer alan maddeler, kapsam geçerliği bakımından incelenmek üzere uzmanlara gönderilmiştir. Madde havuzunda yer alan 71 madde, uzmanlara ait görüş ve öneriler sonucunda, ilgili maddeler üzerinde birtakım düzenlemeler yapılarak 69 maddeye indirilmiştir.

Pilot uygulama, 62 maddelik anket formu kullanılarak toplam 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında anket formlarında herhangi bir değişiklik yapılmadan esas uygulamaya geçilmiştir.

Esas uygulama sonrasında elde edilen verilerle yapılan analizler neticesinde yapı geçerliğinin sağlanmasıyla ilgili olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi için gerekli örneklem yeterliği açısından önemli görülen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testleri yapılarak örneklemin faktör analizi için uygun olduğu ortaya konulmuştur.

Yapılan ilk analiz sonucunda ölçeğin 16 faktörden oluştuğu, maddelere ait ortak faktör varyanslarının 0,376 ile 0,834 arasında değer aldığı ve toplam varyansın %59,260'ını açıkladığı görülmüştür. Yapılan döndürme işlemleri sonucunda nihai olarak, 4 faktör altında toplam 26 maddeden oluşan bir yapıya sahip ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler, toplam varyansın %50,728'ini açıklamaktadır.

Ölçeği meydana getiren faktörlerden olan birinci faktör, “Matematik Dersinde Mobil Öğrenmeye İsteklilik”, ikinci faktör, “Matematik Dersinde Mobil Öğrenme Sınırlılıkları”, üçüncü faktör, “Matematik Dersinde Mobil Cihaz Kullanım Becerileri”, dördüncü faktör ise “Matematik Dersinde Mobil Öğrenmenin Avantajları” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, madde-toplam puan korelasyonları ve alt-üst grup ortalama farklarına dayalı madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,912 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunun bir kanıtıdır. Madde-toplam puan korelasyonlarına dayalı madde analizi sonucunda, faktörlerde yer alan maddelere ait madde-toplam puan korelasyonlarının birinci

faktör için 0,441 ile 0,662, ikinci faktör için, 0,396 ile 0,489, üçüncü faktör için, 0,409 ile 0,609, dördüncü faktör için ise 0,337 ile 0,438 arasında değerler aldıkları görülmüştür. Bir başka madde analizi yöntemi olan alt-üst grup ortalama farklarına dayalı madde analizi sonucunda ise, ölçekte yer alan tüm maddelere ait t değerlerinin anlamlı oldukları ($p < 0.001$) görülmektedir.

Sonuç olarak, yapılan analizler ışığında, ilköğretim matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarını ölçmeyi hedefleyen ölçme aracımızın, 26 madde ve 4 faktörden oluşan bir yapıya sahip olduğu, bununla birlikte ilgili geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini karşılayan bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur.

Tartışma

Bu çalışmada, ilköğretim matematik derslerinde mobil öğrenmenin kullanımına ilişkin öğrenci tutumlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde ilgili ölçeğimizin 2010-2017 yılları arasında farklı çalışmalarda (Kııcı, 2010; Uzunboylu ve Özdamlı, 2011; Çelik, 2013; Çelik vd., 2014; Özer ve Kılıç, 2015; Demir ve Akpınar, 2016; Lin vd., 2016; Şener, 2016; Uğur ve Turan, 2016; Chang vd., 2017; Liu, 2017) kullanılan mobil öğrenme ölçekleriyle benzer ve farklı yönleri karşılaştırılarak ortaya konmuştur.

Öncelikle, çalışma sonucunda elde edilen ölçeğimizi mevcut mobil öğrenme ölçeklerinden ayıran temel farklardan birincisi, ölçeğimizin hitap etmiş olduğu kitledir. Literatürde yer alan mevcut çalışmaların, lisans öğrencileri (7 çalışma), ortaokul öğretmenleri (1 çalışma), lise öğrencileri (1 çalışma), farklı yaş, meslek ve öğrenim durumuna sahip katılımcılar (1 çalışma) ve 3-8.sınıf arasında öğrenim gören ilköğretim öğrencileri (1 çalışma) ile yapıldıkları görülmektedir. İlkokul 4.sınıf öğrencilerini hedef alan çalışmamız, bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmakta olup yalnızca Chang vd. (2017) ait çalışmayla benzerlik göstermektedir.

İkinci olarak ise, mobil öğrenmeye ilişkin öğrenci tutumlarını ölçmeyi hedefleyen ölçeğimiz, matematik dersine yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu bakımdan çalışmamız ilgili literatürde yer alan mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır.

Çalışmalarda yer alan örneklem sayısı 56 ila 1654 arasında değişiklik göstermekle birlikte 11 çalışma içerisindeki 9 çalışmaya ait örneklem sayılarının 300'ün üstünde olduğu görülmüştür. Bu anlamda çalışmamıza ait örneklem grubuna ait 422 kişilik (analize giren katılımcı sayısı 342) örneklem sayısının mevcut çalışmalarla benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

Çalışmalara ait KMO değerleri genel olarak 0.5'in üzerindedir. Ancak 2 çalışmaya ait KMO değerlerine ulaşamamıştır. Geriye kalan 9 çalışmadan 6'sına ait KMO değerlerinin 0.9'dan büyük olduğu görülmüştür. .923 KMO değerine sahip olan ölçeğimiz, bu yönüyle mevcut çalışmalarla genel olarak benzerlik göstermektedir.

Ölçeklere ait açıklanan varyans oranları ile ilgili olarak yalnızca bir ölçeğe ait varyans oranına ulaşamamıştır. Geriye kalan 10 çalışmadan yalnızca 1 tanesi 43,46 değerini alarak %50 oranının altında kalmıştır. Bunun dışındaki tüm ölçeklere ait açıklanan varyans oranları %50'nin üstündedir. %50,728 açıklanan toplam varyans oranına sahip olan ölçeğimiz bu bakımdan diğer ölçeklerle benzerlik göstermektedir.

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarıyla ilgili olarak bu katsayılara bakıldığında tüm ölçeklerin almış olduğu değerlerin .70'in üzerinde olduğu ve genel olarak .90'ın üzerinde değerlere sahip oldukları görülmektedir. Çalışmamız kapsamında geliştirmiş olduğumuz ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .912 değerini almış olması mevcut çalışmaların geneliyle benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ölçeklerin madde sayılarına bakıldığında, 10 ölçeğin 14-30 arası maddeden oluştuğu yalnızca 1 ölçeğin 32 maddeden oluştuğu görülmektedir. Faktör sayılarına bakıldığında ise 2 ölçeğin 3, 6 ölçeğin 4, 2 ölçeğin 5 ve 1 ölçeğin 6 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu anlamda 4 faktör ve 26 maddeden oluşan ölçeğimiz hem madde hem de faktör sayısı bakımından mevcut ölçeklerle benzerlik göstermektedir.

Ölçeklerin tiplerine bakıldığında 11 ölçekten yalnızca 2'sinin 7'li likert tipinde olduğu geri kalan 9 ölçeğin 5'li likert tipinde olduğu görülmüştür. Bu açıdan 5'li likert tipinde hazırlanmış olduğumu ölçeğimiz mevcut ölçekler benzerlik göstermektedir.

Yapılan açıklamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde geliştirmiş olduğumuz ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve yapısal özellikler bakımından genel ölçütleri karşıladığı ve ilgili literatürde yer alan mobil öğrenme ölçekleriyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca yapılan analizler sonucunda, çalışma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen Matematik Dersi Mobil Öğrenme Ölçeğinin (MDMÖÖ) geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin ilgili literatüre ve konuyla ilgili daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması beklenmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında, ilkokul 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Ancak literatürde konuyla ilgili veliler, ilkokul, ortaokul ve lise

öğretmen ve öğrencilerine yönelik mevcut ölçek geliştirme çalışmalarının yeterli sayıda bulunmamasından dolayı bu gruplara yönelik olarak yeni çalışmalar yapılabilir. Çalışma sonucunda elde edilen ölçek kullanılarak, farklı demografik özelliklere sahip gruplar arasındaki tutum farklarına yönelik yeni çalışmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Alsancak Sırakaya, D., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2018, Mayıs). Türkiye’de yapılan mobil öğrenme çalışmaları bizene söylüyor? *12. International Computer & Instructional Technologies Symposium, (ICITS-2018) 2-4 Mayıs 2018, İzmir.*
- Atan, M., & Shahbodin, F. (2018). Significance of mobilelearning in learning Mathematics. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 150, p. 05049). EDP Sciences.
- Baya’a, N., & Daher, W. (2009). Learning mathematics in an authentic mobile environment: The perceptions of students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 3.*
- Baykul, Y. (2005). İlköğretimde matematik öğretimi (1-5.sınıflar için) 8.baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Behera, S. K. (2013). E- and m-learning: a comparative study. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 4, (3)*
- Borba, M. C., Askar, P., Engelbrecht, J., Gadanidis, G., Llinares, S., & Aguilar, M. S. (2016). Blended learning, e-learning and mobile learning in mathematics education. *ZDM, 48(5), 589-610.*
- Bozkurt, A. (2015). Mobil öğrenme: her zaman, her yerde kesintisiz öğrenme deneyimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1(2), 65-81.*
- Bulun, M., Gülnar, B., ve Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(2).*
- Büyüköztürk, Ş. (2019) Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, A. (2016). Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Chang, W. H., Liu, Y. C., & Huang, T. H. (2017). Perceptions of learning effectiveness in Mlearning: scale development and student awareness. *Journal of Computer Assisted Learning, 33(5), 461-472.*
- Chao, W. H., Yang, C. Y., & Chang, R. C. (2018, Temmuz). A Study of the Interactive Mathematics Mobile Application Development. In *2018 1st IEEE International Conference on Knowledge Innovation and Invention (ICKII)* (pp. 248-249). IEEE.
- Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 172-185.*
- Çelik, I., Şahin, I., & Aydın, M. (2014). Reliability and validity study of the Mobile Learning Adoption Scale developed based on the Diffusion of Innovations Theory. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 2(4), 300-316.*

- Demir, K., ve Akpınar, E. (2016). Mobil öğrenmeye yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 59-79.
- Fabian, K., Topping, K. J., & Barron, I. G. (2016). Mobile technology and mathematics: Effects on students' attitudes, engagement, and achievement. *Journal of Computers in Education*, 3(1), 77-104.
- Fabrigar, L. R., & Wegener, D. T. (2011). Exploratory factor analysis: Exploratory factor analysis. <https://ebookcentral.proquest.com> adresinden ulaşılmıştır.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481.
- Keengwe, J., & Bhargava, M. (2014). Mobile learning and integration of mobile Technologies in education. *Education and Information Technologies*, 19(4), 737-746.
- Kılcı, D. (2010, Kasım). *Üniversite öğrencilerinin mobil öğrenmenin üniversite eğitimindeki etkisi konusundaki beklentileri üzerine bir araştırma*. International Conference On New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey, 11-13 Kasım 2010, (565-572).
- Kılınç, H. (2015). Mobil öğrenme: eğitim ve öğrenimin dönüşümü [Kitap tanıtımı: Mobile learning: transforming the delivery of education and training, M. Ally (Ed.)]. *AUAd*, 1(4), 132-138.
- Lin, H. H., Lin, S., Yeh, C. H., & Wang, Y. S. (2016). Measuring mobile learning readiness: scale development and validation. *Internet Research*, 26(1), 265-287.
- Liu, T. Y. (2017). Developing an English mobile learning attitude scale for adult learners. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(3), 424-435.
- Lu, H. C., Lin, J. C., Lin, C. C., & Su, K. I. (2007, Nisan). A study of the construction of a mobile learning oriented mathematics learning activity. In *Proceedings of the 6th Conference on WSEAS International Conference on Applied Computer Science* (pp. 284-289).
- Mcquiggan, S., Kosturko, L., Mcquiggan, J., & Sabourin, J. (2015). Wiley and sas business series: Mobile learning: A handbook for developers educators, and learners. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons <https://ebookcentral.proquest.com> adresinden erişildi.
- NCTM. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston: NCTM
- Ocak, M. A. ve Topal A. D. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi I-II. S. Şahin (Ed.) *Öğretimde yeni yaklaşımlar ve bilişim teknolojileri eğitimi* (s.139-169). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2004). İlköğretimde etkinlik temelli matematik eğitimi (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2006). İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık

- Oran, M. K., ve Karadeniz, Ş. (2007, Şubat). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü*. Akademik Bilişim'07, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, 31 Ocak – 2 Şubat 2007.
- Özdamar Keskin, N. (2011). *Akademisyenler için bir mobil öğrenme sisteminin geliştirilmesi ve sınanması* (Doktora Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Sıra No:296605)
- Özel, N. (2019). Gelecekte “Uzaktan Eğitim” öne çıkacak. 20.08.2019 tarihinde <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/gelecekte-uzaktan-egitim-one-cikacak-41073933> adresinden erişildi.
- Özer, O. ve Kılıç, F. (2015). *Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Ölçeği: Geçerlik Güvenirlilik Çalışması*. *Turkish Studies*, 12(25), 577-588.
- Şener, A. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin mobil cihazkullanım alışkanlıkları ve mobil öğrenme araçlarını kullanma öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, İzmir Karabağlar örneği*. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Sıra No: 436544)
- Tavşancıl, E. (2018). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Topuz, B., ve Kaptan, A. Y. (2017). Oyun ve öğrenme aracı olarak çocuk mobil uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 12(32).
- Traxler, J. (2005). *Defining mobile learning*. Proceedings IADIS International Conference Mobile Learning, Malta, pp 261- 266
- Uğur, N. G., ve Turan, A. H. (2016). Mobil uygulama kabul modeli: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(4), 97-125.
- Uzunboylu, H., & Ozdamli, F. (2011). Teacher perception for mlearning: scale development and teachers' perceptions. *Journal of Computer assisted learning*, 27(6), 544-556.
- Yıldız, F. (2008). “Oran, orantı ve yüzdeler” ünitesinin proje tabanlı öğrenme ile öğrenilmesinin matematik dersindeki başarıya ve tutuma etkisi. (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Sıra No:220098)
- Yokuş, G. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mobil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve eğitim bilimleri alanına yönelik mobil uygulama geliştirme çalışması:mobil akademi* (Yüksek Lisans Tezi) YÖK Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. (Sıra No:421575)
- Yong, A. G., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in quantitative methods for psychology*, 9(2), 79- 94.

FARKLI ÖĞRETİM
KADEMELERİNDEKİ
ÖĞRETMENLERİN PLANLAMA
YETERLİK ALGILARINA GÖRE
ÖZ- DÜZENLEMeye
DAYALI ÖĞRENME ORTAMI
OLUŞTURMA DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ

BÖLÜM

20

Uzm. Gamze TUNCER¹
Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN

¹ Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Çağımızda bilgi üzerine yaşanan gelişmeler, eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bu değişimler, eğitimin temel ögesi olan “öğretmen” ve “öğrenenin” öğrenme sürecindeki rollerine farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu bağlamda kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenebilen, bağımsız hareket edebilen, kendi hedeflerini bireysel olarak belirleyen, sorgulama becerisine sahip, öz değerlendirme yapabilen ve kendi öğrenme süreci üzerinde etki olan bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Öğrenenin öğrenme süreci üzerinde etkin olması, “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmiştir (Üredi ve Üredi, 2007).

Zimmerman (1990) tarafından öz-düzenleme, öğrencilerin bireysel olarak belirledikleri hedeflere ulaşmak için öğrenme etkinliklerini davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak yönetme çabası olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin bu becerilere sahip olmaları öğretmenlerin öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme ortamlarını oluşturmasıyla mümkündür (Aybek ve Aslan, 2017). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenmede öğretmenlere yüklenen temel görev, öğrencilerinin “hayat boyu öğrenen” bireyler olmalarını sağlamaktır (Üredi ve Üredi, 2007). Bunu gerçekleştirebilmeleri için de öğretmenlerin bir takım özelliklere sahip olmaları gerekir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Butler, 2002; Paris ve Winograd, 2003; Sarı ve Akınoğlu, 2009): 1-Öğrencileri kendi ölçütlerini belirlemeye ve çeşitli hedefler belirlemeye yönlendirir. 2-Öğrencilerini değerlendirme sürecine katar ve kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlar. 3-Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren ve hayat boyu öğrenmelerini sağlayan öğrenme ortamlarını oluşturur. 4-Öğrencilerin öz-düzenleme stratejilerini kullanarak ortaya çıkardığı çalışmalarına niteliksel olarak geribildirim verir. 5- Öğrencilerinin öğrenme sürecine ilişkin düzeyini belirlerken niceliksel değerlendirme (sınav notu) yöntemleri yerine, daha çok niteliksel değerlendirme yöntemlerini kullanır. Öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı oluşturdukları öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı gözlenmiştir (Cabı; 2009; Cabı ve Yalın, 2017; Tekbıyık, Camadan ve Gülay, 2013).

Öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturmalarında planlama yeterliklerinin önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Geleceğe yönelik hedeflerin gerçekleştirilmesinde her eylemin planlanması gerektiği gibi öğretimin de planlı olması önem taşımaktadır. Çünkü insan yaşamının her aşamasında olduğu gibi öğretimin de belirli hedefleri vardır (Gülbahar, 2016). Bir dersi ya da bir üniteyi işlevine uygun bir şekilde yürütmenin en sağlıklı yolu öğretimi planlama ile mümkündür. (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Eğitim-öğretim sürecinin gidişatını belirleyen eğitim programları incelendiğinde, pek çok öğretim hedefine rastlanmaktadır. Bu hedefleri en kısa yoldan ve ve-

rimli bir şekilde gerçekleştirmek için öğretimin başarılı bir şekilde planlaması gerekmektedir. (Demirel, 2006; Küçükahmet, 1999).

Öğretim süreci üç aşamada gerçekleştirilen bir etkinlik düzeneğidir. Bu düzeneğin ilk aşaması olan planlamayla birlikte öğretimin diğer aşamaları olan sınıf içi etkinlikler ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sistemli ve rasyonel bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanır (Gülbahar, 2016). Öğretim etkinliklerinin başarılı bir şekilde planlanması öğretmenin planlama konusunda gerekli olan bilgi, beceri, davranış ve yetkinliğine sahip olmasıyla mümkündür. Bu nedenle öğretmenlerin, öğretimde planlamanın önemini farkında olmaları ve planlamaya ilişkin olumlu tutum içerisinde bulunmaları oldukça önemlidir (Akpınar ve Özer, 2008).

Başarılı bir öğretim için ön koşul olan öğretmenlerin planlama yeterlik algısının öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturmada etkili olacak önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Ancak alan yazında planlama ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Her öğretim kademesi kendine özgü ve farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle öğretimin her kademesinin rasyonel ve düzenli bir şekilde yürütülmeye ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri nedir?
3. Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nedensel karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmaya dayalı araştırma tasarımında aynı durum ve ya olaya maruz kalıp ancak farklı şekilde etkilenen en az iki grup arasında karşılaştırma yapılır (Cohen ve Manion, 1998). Bu araştırma kapsamında da farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler öğretimi planlama ye-

terlik algılarına göre iki gruba ayrılmış ve bu gruplar öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine göre karşılaştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Mersin İli merkez ilçelerinde (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin ili merkez ilçelerinden seçkisiz örnekleme yöntemi olan “tabakalı örnekleme” yöntemine göre tesadüfi seçilen ilkökul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine yönelik betimsel istatistikler Tablo 1. ‘de sunulmuştur.

Tablo 1: *Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından frekans ve yüzde dağılımı (N=459)*

DEĞİŞKENLER	f	%
1.Cinsiyet		
Kadın	254	%55.3
Erkek	205	%44.7
2.Öğretim Kademesi		
İlkokul	130	%28.3
Ortaokul	157	%34.2
Lise	172	%37.5
3.Branş		
Sınıf Öğretmeni	130	%28.2
Matematik	42	%11.5
İngilizce	53	%9.2
Türkçe	32	%7.0
Türk Dili Ve Edebiyatı	32	%7.0
Fen Bilimleri	25	%5.4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	18	%3.9
Sosyal Bilgiler	16	%3.5
Tarih	15	%3.3
Felsefe	14	%3.1
Diğer	82	%17.9
Toplam	459	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan farklı öğretim kademelerinde görev yapan 459 öğretmenin %55.3 (n=254)’ünü kadın öğretmenler, %44.7 (n=205)’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 459 öğretmenin %28.3 (n=130)’ü ilkökul, %34.2 (n=157)’si ortaokul ve %37.5 (n=172)’ini lise öğretim kademesinde görev yapmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan 459 öğretmenin %28.2 (n=130)’ini sınıf öğretmenleri, %11.5 (n=42)’ini Matematik öğretmenleri, %9.2 (n=53)’ini İngilizce öğretmenleri, %7.0 (n=32)’ini Türkçe öğretmenleri, %7.0 (n=32)’i-

ni Türk Dili Ve Edebiyatı öğretmenleri, %5.4 (n=25)'ünü Fen Bilimleri öğretmenleri, %3.9 (n=18)'unu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, %3.5 (n=16)'ini Sosyal Bilgiler öğretmenleri, %3.3 (n=15)'ünü Tarih dersi öğretmenleri, %3.1 (n=14)'ini Felsefe dersi öğretmenleri ve %17.9 (n=82)'unu diğer branşlardaki öğretmenler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamını oluşturma düzeylerini ölçmek için Lombaerts, Engels ve Athanasou tarafından (2007) geliştirilen, Tanrıseven (2013) tarafından ise Türkçeye uyarlanan "Öğretmenler İçin Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği"; öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını ölçmek için de Gülbahar (2016) tarafından geliştirilen "Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır.

"Öğretmenler İçin Öğrenmede Öz-Düzenleme Ölçeği" (ÖİÖDÖ), 23 maddeye sahip olup (1) hiç, (2) bazen, (3) sık sık ve (4) her zaman arasında değişen 4 dereceli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Öz-düzenleme ölçeğinde "öngörü", "performans kontrolü" ve "öz-yansıtma" olmak üzere üç alt faktör bulunmaktadır. "Öngörü" alt faktöründe 7 madde, "performans kontrolü" alt faktöründe 8 madde ve "öz yansıtma" alt faktöründe 8 madde bulunmaktadır. Ön görü faktöründe, öğrencilerin öğrenme öncesi yaptıkları hazırlıklarla ilgili değerlendirmeleri yer almaktadır. Performans kontrolü faktörü, öğrencinin belirlediği öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmek için öğrenme sürecine ilişkin aldığı kararları uygulamaya başlamasını içerir. Öz-yansıtma faktörü ise öğrencinin ulaştığı düzeyi değerlendirdiği, değerlendirme sonunda belirlediği hedefe ulaşamadıysa, öğrenme sürecini tekrar gözden geçirip eksikliklerini tamamladığı öğrenme sonrası süreçleri içermektedir (Lombaerts ve ark, 2007). Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçme aracının bütünü için .92; "öngörü" alt faktörü için .78; "performans kontrolü" alt faktörü için .84 ve "öz yansıtma" alt faktörü için ise .84 olarak tespit edilmiştir (Tanrıseven, 2013). Bu araştırma kapsamında da Cronbach alfa katsayısı ölçme aracının bütünü için .90; "öngörü" alt faktörü için .73; "performans kontrolü" alt faktörü için .82 ve "öz yansıtma" alt faktörü için ise .85 olarak tespit edilmiştir. Tavşancıl (2010) iç tutarlılık Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği, 24 maddeye sahip olup "yeterli değilim" (1), "düşük düzeyde yeterliyim" (2), "orta düzeyde yeterliyim" (3), "yeterliyim" (4) ile "çok yeterliyim" (5) arasında değişen 5 dereceli likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı tek faktörden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır (Gülbahar, 2016). Bu araştırma kapsamında güvenilirliği tespit etmek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Tespit edilen sonuçlara göre araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında uygulanmak üzere “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”ni geliştiren araştırmacıdan ve Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne başvurularak yazılı izin alınmıştır. Öğretmenlere araştırmanın konusu, amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçları araştırmacı tarafından farklı öğretim kademesinde (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan araştırma örneklemine eş zamanlı olarak uygulanmıştır.

Veri Analizi

Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algıları ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri betimleyici istatistiklerle; planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri, ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısı düzeyleri düşük ve yüksek olmak üzere iki kategoriye ayrılmış, bu kategorilerin oluşturulmasında öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması hesaplanarak aritmetik ortalamasının altı düşük düzey; üstü ise yüksek düzey olarak alınmıştır.

Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı düzeylerini test etmek için verilerin aritmetik ortalama puanlarının değerlendirilmesinde 5.00-4.20 “Çok yeterliyim”, 4.19-3.40 “Yeterliyim”, 3.39-2.60 “Orta düzeyde yeterliyim”, 2.59-1.80 “Düşük düzeyde yeterliyim”, 1.79-1.00 “Yeterli değilim” aralıkları kabul edilmiştir (Tekin, 1996). Öğretmenlerin Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini test etmek için verilerin aritmetik ortalama puanlarının değerlendirilmesinde 4.00-3.25 “Her zaman”, “Sık sık” 3.24-2.51 “Bazen” 2.50-1.76 “Hiç” 1.75-1.00 aralıkları kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt probleminde farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısı düzeyi betimleyici istatistikler yoluyla incelenmiş Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algı Düzeylerinin Betimleyici Analiz Sonuçları (N=459)

Öğretim Kademesi	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
İlkokul	130	79,00	120,00	4,28	10,17731
Ortaokul	157	66,00	120,00	4,17	12,36048
Lise	172	72,00	120,00	4,19	11,43133

Tablo 2 ’de sunulan bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı düzeylerinin “çok yeterli” olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, öğretimi planlama yeterlik algı düzeylerinin “yeterli” olduğu görülmektedir. Lisede

görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı düzeylerinin “yeterli” olduğu görülmektedir.

Ölçme aracının maddeleri bazında öğretimi planlama yeterlik algısına ilişkin verilen cevapların kademelere göre aritmetik ortalama değerleri tablo 3 'te verilmiştir.

Tablo 3: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği Sorularına Verdikleri Cevaplara Yönelik Betimleyici Analizi Sonuçları(N=459)

Maddeler	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1. Öğretim programında yer alan hedeflerden (kazanımlardan) dersin hedeflerini belirlemek	4,26	,642	4,22	,694	4,24	,601
2. Dersin içeriğine (ünite, tema, konu, kazanımlar) uygun işleniş süresi belirlemek	4,32	,574	4,32	,621	4,30	,574
3. Öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak	4,13	,686	3,97	,771	3,82	,785
4. Öğrencilerin bireysel (bağımsız) çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak	4,22	,584	3,91	,850	4,00	,701
5. Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri pekiştirme amaçlı etkinlikler tasarlamak	4,24	,607	4,05	,758	4,05	,774
6. Öğretim programının (müfredatın) dayandığı öğrenme-öğretme yaklaşımlarına (yapılandırıcılık vd.) uygun planlama yapmak	4,18	,616	4,04	,724	4,16	,704
7. Dersin içeriğine uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemek	4,31	,608	4,22	,634	4,32	,646
8. Dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek	4,32	,613	4,29	,633	4,35	,618
9. Öğrencinin derse etkin (aktif) katılımı” ilkesine uygun planlama yapmak	4,28	,662	4,24	,690	4,26	,696
10. “Bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora” ilkelerine uygun planlama yapmak	4,53	,545	4,29	,672	4,33	,601
11. “Öğrenciye görelik (hazırbulunmuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, psikolojik durum vb.)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,31	,582	4,15	,744	4,17	,696
12. “Ekonomiklik (zaman, emek, kaynak tasarrufu)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,26	,654	4,19	,699	4,18	,715
13. “Yaşama yakınlık (kazandırılacak bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılması)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,35	,580	4,20	,677	4,20	,714
14. “Güncellik (öğretilecek konunun güncel olay ve sorunlarla ilişkilendirilmesi)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,35	,621	4,21	,689	4,23	,760
15. “Açıklık (öğretilecek içeriğin açık ve anlaşılır olacak şekilde sunulması)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,32	,625	4,28	,649	4,34	,633
16. “Bütünlük (içeriğin öğrenciye birbirine bağlı, birbirini tamamlar şekilde sunulması)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,31	,569	4,24	,671	4,30	,603
17. “Sosyallik (öğrencinin topluma uyumunu sağlama, öğrenciye karar verebilme yeterliği kazandırma)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,19	,648	4,04	,771	4,16	,687
18. “Bilgi ve becerilerin korunması (değişmeyen evrensel bilginin sonraki kuşaklara aktarılması)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,22	,626	4,14	,738	4,19	,661
19. “Tümdengelim (bütünden parçaya, genelden özele)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,28	,696	4,18	,758	4,13	,738
20. “Transfer (öğrenilen bilginin bir sorunun çözümünde kullanılması)” ilkesine uygun planlama yapmak	4,20	,628	4,18	,741	4,16	,768
21. Öğrenci farklılıklarını (zekâ düzeyi, psikolojik durum vb.) göz önünde bulundurarak planlama yapmak	4,23	,629	4,08	,784	4,17	,693
22. Okulun çevresinin koşullarını göz önünde bulundurarak planlama yapmak	4,22	,670	4,11	,797	4,09	,756
23. Dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek	4,45	,558	4,29	,682	4,25	,758
24. Hedeflere ulaşma (kazanımların gerçekleştirme) düzeyini tespit etme amaçlı değerlendirme araçları (testler, değerlendirme formları vb.) tasarlamak	4,38	,574	4,22	,685	4,31	,626

Tablo 3’te sunulan bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeği maddelerine yönelik görüşleri “çok yeterliyim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora” ilkelerine uygun planlama yapmak ($X=4,53$; $Ss=,545$), dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek ($X=4,45$; $Ss=,558$), hedeflere ulaşma (kazanımların gerçekleşme) düzeyini tespit etme amaçlı değerlendirme araçları (testler, değerlendirme formları vb.) tasarlamak ($X=4,38$; $Ss=,574$) “yaşama yakınlık (kazandıracak bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılması)” ilkesine uygun planlama yapmak ($X=4,35$; $Ss=,580$), dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek ($X=4,32$; $Ss=,613$), “öğrencinin derse etkin (aktif) katılımı” ilkesine uygun planlama yapmak ($X=4,28$; $Ss=,662$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeği maddelerine yönelik görüşleri “çok yeterliyim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “dersin içeriğine (ünite, tema, konu, kazanımlar) uygun işleniş süresi belirlemek” ($X=4,32$; $Ss=,621$), “dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek” ($X=4,29$; $Ss=,633$), “dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek” ($X=4,29$; $Ss=,682$), “bütünlük (içeriğin öğrenciye birbirine bağlı, birbirini tamamlar şekilde sunulması)” ilkesine uygun planlama yapmak” ($X=4,24$; $Ss=,671$), “öğretim programında yer alan hedeflerden (kazanımlardan) dersin hedeflerini belirlemek” ($X=4,22$; $Ss=,694$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ise öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeği maddelerine yönelik görüşleri “yeterliyim” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “bilgi ve becerilerin korunması (değişmeyen evrensel bilginin sonraki kuşaklara aktarılması)” ilkesine uygun planlama yapmak ($X=4,19$; $Ss=,661$), öğrenci farklılıklarını (zekâ düzeyi, psikolojik durum vb.) göz önünde bulundurarak planlama yapmak ($X=4,17$; $Ss=,693$), “sosyallik (öğrencinin topluma uyumunu sağlama, öğrenciye karar verebilme yeterliği kazandırma)” ilkesine uygun planlama yapmak ($X=4,16$; $Ss=,687$), “öğrencilerin bireysel (bağımsız) çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak” ($X=4,00$; $Ss=,701$), “öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak” ($X=3,82$; $Ss=,785$), yönünde ifadeler olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerinin alt faktörlere göre betimleyici analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerinin Alt Faktörlere Göre Betimleyici Analizi Sonuçları (N=459)

Alt Faktörler	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss	
İLKOKUL	Ön Görü	130	10,00	26,00	2,71	2,87
	Performans Kontrolü	130	9,00	31,00	2,64	4,21
	Öz Yansıtma	130	12,00	32,00	2,92	4,28
	Toplam	130	39,00	85,00	2,76	9,87
ORTAOKUL	Ön Görü	157	11,00	26,00	2,59	2,86
	Performans Kontrolü	157	11,00	31,00	2,50	3,77
	Öz Yansıtma	157	12,00	32,00	2,71	4,76
	Toplam	157	39,00	88,00	2,49	9,57
LİSE	Ön Görü	172	10,00	24,00	2,42	2,87
	Performans Kontrolü	172	8,00	30,00	2,41	4,57
	Öz Yansıtma	172	10,00	32,00	2,67	4,14
	Toplam	172	37,00	82,00	2,40	9,81

Tablo 4’te sunulan bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, öğrenmede öz-düzenleme ölçeğinden aldıkları toplam puana göre ölçeğe ait fikirleri “sık sık” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin ön-görü, performans kontrolü ve öz-yansıtma alt faktörlerine ait fikirleri de “sık sık” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin performans kontrolü alt faktörüne ait fikirleri ve toplam puana göre ölçeğe ait fikirleri “bazen” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, ön görüşü ve öz yansıtma alt faktörlerine ait fikirleri ise “sık sık” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin, ön görüşü, performans kontrolü alt faktörlerine ait fikirleri ve toplam puana göre ölçeğe ait fikirleri “bazen” gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öz-yansıtma alt faktörüne ait fikirleri ise “sık sık” gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ön görüşü alt faktöründeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama değerleri tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Ön Görü Alt Faktöründeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Yönelik Betimleyici Analiz Sonuçları (N=459)

Maddeler	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1.Ders planında belirlenen konular ile öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular arasında bağlantı kurarım.	3,46	,637	3,36	,671	3,24	,732
2.Öğrencilerimden ödevleriyle ilgili problemleri çözebilmeleri için sorular sormalarını isterim	3,61	,629	3,59	,566	3,65	,567
3.Derslerimde konuları öğrenciler sunarlar.	2,25	,639	2,02	,615	1,92	,582
4.Derslerim çoğu kez öğrencilerin kendi buldukları bilgilere dayanır (internetten, kitaplardan, makalelerden..vs.)	2,13	,663	1,98	,615	1,78	,682
5.Öğrenciler, nasıl sonuçlandıracaklarına kendilerinin karar verdiği ödevler geliştirirler.	2,18	,720	2,08	,665	1,86	,712
6.Öğrenciler konuların belli bölümleri için somut örnekler ve uygulamalar geliştirirler.	2,72	,747	2,61	,731	2,29	,731
7.Öğrenciler derste değindiğimiz konular hakkında bağımsız olarak bilgi toplarlar.	2,65	,725	2,49	,765	2,20	,764

Tablo 5’te sunulan bulgular incelendiğinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin “ön görü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “derslerimde konuları öğrenciler sunarlar” (X=2,25; Ss=,639), “öğrenciler, nasıl sonuçlandıracaklarına kendilerinin karar verdiği ödevler geliştirirler” (X=2,18; Ss=,720), “derslerim çoğu kez öğrencilerin kendi buldukları bilgilere dayanır (internetten, kitaplardan, makalelerden..vs.)” (X=2,13; Ss=,663) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “ön görü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin “bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrenciler derste değindiğimiz konular hakkında bağımsız olarak bilgi toplarlar” (X=2,49; Ss=,765), “öğrenciler, nasıl sonuçlandıracaklarına kendilerinin karar verdiği ödevler geliştirirler” (X=2,08; Ss=,665), “derslerimde konuları öğrenciler sunarlar” (X=2,02; Ss=,615), “derslerim çoğu kez öğrencilerin kendi buldukları bilgilere dayanır (internetten, kitaplardan, makalelerden..vs.)” (X=1,98; Ss=,615) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ise “ön görü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin “bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrenciler konuların belli bölümleri için somut örnekler ve uygulamalar geliştirirler” (X=2,29; Ss=,731), “öğrenciler derste değindiğimiz konular hakkında bağımsız olarak bilgi toplarlar” (X=2,20; Ss=,764), “derslerimde

konuları öğrenciler sunarlar” ($X=1,92$; $Ss=,567$), “öğrenciler, nasıl sonuçlandıracaklarına kendilerinin karar verdiği ödevler geliştirirler” ($X=1,86$; $Ss=,712$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir.

Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin performans kontrolü alt faktöründeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Kontrolü Alt Faktöründeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Yönelik Betimleyici Analiz Sonuçları ($N=459$)

Maddeler	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
8.Öğrencilerim yapacakları işleri teslim tarihine kadar planlamalarını gerektiren ödevler üzerinde çalışırlar.	2,67	,761	2,68	,786	2,48	,820
9.Öğrencilerin, bazı ödevleri belirlenmiş tarihe kadar bağımsız olarak tamamlaması gerekir.	2,91	,830	2,91	,763	2,95	,846
10.Her öğrenci, bağımsız olarak yapacağı ödevler için haftalık plan yapar.	2,45	,808	2,08	,730	1,90	,739
11.Öğrenciler ödevlerini yapmak için izleyecekleri sırayı belirlerler.	2,78	,770	2,38	,729	2,21	,839
12.Öğrenciler bir ödev üzerinde çalışırken harcadıkları zamanı kontrol ederler.	2,52	,760	2,34	,714	2,16	,790
13.Öğrenciler birkaç ders saatinde üzerinde çalışabilecekleri ödevler alırlar	2,53	,759	2,43	,744	2,23	,819
14.Öğrenciler bir ödev üzerinde ne kadar süre çalışacaklarına kendileri karar verirler.	2,43	,736	2,34	,781	2,51	,927
15.Öğrenciler kendi yaptıkları çalışmalarını değerlendirmesi için birine danışabilirler.	2,88	,705	2,91	,771	2,89	,848

Tablo 6.’da sunulan bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin “performans kontrolü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerin, bazı ödevleri belirlenmiş tarihe kadar bağımsız olarak tamamlaması gerekir” ($X=2,91$; $Ss=,830$), “öğrenciler kendi yaptıkları çalışmalarını değerlendirmesi için birine danışabilirler” ($X=2,88$; $Ss=,705$), “öğrenciler ödevlerini yapmak için izleyecekleri sırayı belirlerler” ($X=2,78$; $Ss=,770$), “öğrencilerim yapacakları işleri teslim tarihine kadar planlamalarını gerektiren ödevler üzerinde çalışırlar” ($X=2,67$; $Ss=,761$), “öğrenciler bir ödev üzerinde çalışırken harcadıkları zamanı kontrol ederler” ($X=2,52$; $Ss=,760$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “performans kontrolü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerin, bazı ödevleri belirlen-

miş tarihe kadar bağımsız olarak tamamlaması gerekir” ($X=2,91$; $Ss=,763$), “öğrenciler kendi yaptıkları çalışmalarını değerlendirmesi için birine danışabilirler” ($X=2,91$; $Ss=,771$), “öğrencilerim yapacakları işleri teslim tarihine kadar planlamalarını gerektiren ödevler üzerinde çalışırlar” ($X=2,68$; $Ss=,786$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin ise “performans kontrolü” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin “bazen” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerim yapacakları işleri teslim tarihine kadar planlamalarını gerektiren ödevler üzerinde çalışırlar” ($X=2,48$; $Ss=,820$), “öğrenciler birkaç ders saatinde üzerinde çalışabilecekleri ödevler alırlar” ($X=2,23$; $Ss=,819$), “öğrenciler bir ödev üzerinde çalışırken harcadıkları zamanı kontrol ederler” ($X=2,16$; $Ss=,790$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir.

Farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yansıtma alt faktöründeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Farklı Öğretim Kademelerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yansıtma Alt Faktöründeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Yönelik Betimleyici Analiz Sonuçları ($N=459$)

Maddeler	İlkokul		Ortaokul		Lise	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss
16. Öğrencilerime sınıf arkadaşlarına nasıl dönüt vereceklerini öğretirim.	3,15	,676	2,95	,766	3,10	,701
17. Öğrencilerime dönütleri nasıl değerlendireceklerini öğretirim.	3,07	,684	3,00	,809	3,05	,748
18. Öğrenciler birbirlerine ödevlerini nasıl yaptıklarıyla ilgili olarak karşılıklı dönüt verirler	2,92	,768	2,77	,750	2,62	,775
19. Gruplar halinde çalışıldığında her bir öğrencinin grup çalışmasına olan bireysel katkısı üzerinde tartışırız.	2,80	,811	2,64	,847	2,52	,805
20. Grup ödevleri öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile değerlendirilir	2,95	,883	2,68	,892	2,60	,862
21. Öğrencilerim, birbirlerinin ne öğrendiğini değerlendirir.	2,75	,737	2,38	,764	2,29	,770
22. Sınıf içindeki çalışmaları incelerken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerini ifade etmeleri gerekir.	2,93	,739	2,81	,726	2,83	,780
23. Öğrencilerim kendi öğrenme performanslarını değerlendirirler.	2,85	,727	2,52	,881	2,41	,732

Tablo 7’de sunulan bulgular incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin “öz yansıtma” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerime sınıf arkadaşlarına nasıl dönüt vereceklerini öğretirim” ($X=3,15$; $Ss=,676$), “öğrencilerime dönütleri

nasıl değerlendireceklerini öğretirim” ($X=3,07$; $Ss=,684$), “grup ödevleri öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile değerlendirilir” ($X=2,95$; $Ss=,883$), “sınıf içindeki çalışmaları incelerken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerini ifade etmeleri gerekir” ($X=2,93$; $Ss=,739$), “öğrenciler birbirlerine ödevlerini nasıl yaptıklarıyla ilgili olarak karşılıklı dönüt verirler” ($X=2,92$; $Ss=,768$), “öğrencilerim kendi öğrenme performanslarını değerlendirirler” ($X=2,85$; $Ss=,727$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “öz yansıtma” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerime dönütleri nasıl değerlendireceklerini öğretirim” ($X=3,00$; $Ss=,809$), “öğrencilerime sınıf arkadaşlarına nasıl dönüt vereceklerini öğretirim” ($X=2,95$; $Ss=,766$), “sınıf içindeki çalışmaları incelerken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerini ifade etmeleri gerekir” ($X=2,81$; $Ss=,726$), “grup ödevleri öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile değerlendirilir” ($X=2,68$; $Ss=,892$) yönünde ifadeler olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin “öz yansıtma” alt faktörüne ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının “sık sık” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip maddelerin; “öğrencilerime sınıf arkadaşlarına nasıl dönüt vereceklerini öğretirim” ($X=3,10$; $Ss=,701$), “sınıf içindeki çalışmaları incelerken, öğrencilerin karşılaştıkları sorunların üstesinden nasıl geldiklerini ifade etmeleri gerekir” ($X=2,83$; $Ss=,780$), “grup ödevleri öğretmen ve öğrencilerin ortak kararı ile değerlendirilir” ($X=2,60$; $Ss=,862$), “gruplar halinde çalışıldığında her bir öğrencinin grup çalışmasına olan bireysel katkısı üzerinde tartışırız” ($X=2,52$; $Ss=,805$).

Araştırmanın üçüncü alt probleminde farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin “t-testi” analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarına Göre Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin t testi Analizi Sonuçları (N=459)

	Düzy	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P	
İLKOKUL	Ön Görü	Düşük	65	18,30	2,53	128	2,819	,006**
		Yüksek	65	19,69	3,04			
	Performans Kontrolü	Düşük	65	20,33	3,62	128	2,262	,025*
		Yüksek	65	21,99	4,61			
	Öz Yansıtma	Düşük	65	22,36	3,35	128	2,795	,006**
		Yüksek	65	24,41	4,85			
	Toplam	Düşük	65	61,01	8,20	128	3,021	,003**
		Yüksek	65	66,09	10,78			

$p<0.01$ ** ve $p<0.05$ * düzeyinde anlamlı

Tablo 8 'de sunulan bulgular incelendiğinde ilkökulda görev yapan öğretmenlerin ön-görü, öz-yansıtma alt faktörlerine ve ölçek toplamına göre öğretimi planlama yeterlik algılarında ($p=0,006$, $p=0,006$, $p=0,03$; $p<0,01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Performans kontrolü alt faktörüne göre ise ($p=0,025$; $p<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin "t-testi" analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarına Göre Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin "t testi" Analizi Sonuçları (N=459)

	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	sd	t	P	
ORTA OKUL	Ön Görü	Düşük	93	17,26	2,60	155	4,829	,000**
		Yüksek	64	19,39	2,76			
	Performans Kontrolü	Düşük	93	19,06	3,19	155	3,985	,000**
		Yüksek	64	21,50	4,10			
	Öz Yansıtma	Düşük	93	19,90	3,76	155	6,365	,000**
		Yüksek	64	24,45	4,79			
Toplam	Düşük	93	56,23	7,37	155	6,272	000**	
	Yüksek	64	65,34	9,87				

$p<0,01$ ** ve $p<0,05$ * düzeyinde anlamlı

Tablo 9'da sunulan bulgular incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ön-görü, performans kontrolü, öz-yansıtma alt faktörlerine ve ölçek toplamına göre öğretimi planlama yeterlik algılarında ($p=0,000$; $p<0,01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın yüksek düzeyde öğretimi planlama yeterlik algısına sahip öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir.

Lisede görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin "t-testi" analizi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Lisede Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretimi Planlama Yeterlik Algılarına Göre Öz-düzenlemeye Dayalı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeylerine İlişkin "t testi" Analizi Sonuçları (N=459)

	Düzyey	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P	
LİSE	Ön Görü	Düşük	92	16,35	2,60	170	2,940	,004**
		Yüksek	80	17,63	3,03			
	Performans Kontrolü	Düşük	92	18,46	4,24	170	2,573	,011*
		Yüksek	80	20,27	4,77			
	Öz Yansıtma	Düşük	92	20,33	3,46	170	3,741	,000**
		Yüksek	80	22,66	4,52			
Toplam	Düşük	92	55,18	8,56	170	3,677	,000**	
	Yüksek	80	60,57	10,39				

$p<0,01$ ** ve $p<0,05$ * düzeyinde anlamlı

Tablo 10’da sunulan bulgular incelendiğinde lisede görev yapan öğretmenlerin ön-görü, öz-yansıtma alt faktörlerine ve ölçek toplamına göre öğretimi planlama yeterlik algılarında ($p=0,004$, $p=0,000$, $p=0,001$; $p<0,01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Performans kontrolü alt faktörüne göre ise ($p=0,011$; $p<0,05$) düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılığın yüksek düzeyde öğretimi planlama yeterlik algısına sahip öğretmenlerin lehine olduğu gözlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algı düzeyleri açısından kendilerini “çok yeterli” ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin ise “yeterli” gördükleri tespit edilmiştir. Bulut (2014); Gülbahar’ın (2017) ve Karacaoğlu (2008) yapmış oldukları çalışmalar da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin planlama yeterlik algı düzeyleri açısından kendilerini “çok yeterli” gördükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akpınar ve Özer (2008); Karaca (2004); Li ve Zou (2017); Mert Uyan-gör ve Kobak (2012) ve Ünver (2002) yapmış oldukları araştırmalarda ilkokul öğretmenlerinin planlama yeterlik algı düzeyleri açısından kendilerini “yeterli” gördüklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin başarılı bir öğrenme alışkanlığı kazanabilmeleri için ilkokul eğitimi sürecinin etkili bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1999). Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin öğretim planı hazırlamada kendilerini yeterli görmeleri kendilerini bu bakış açısı doğrultusunda planlama açısından geliştirdiklerini düşündürmektedir. Ayrıca ilkokul eğitimi, öğrencileri gelecekteki öğrenim dönemlerine hazırlayan, öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterlilik kazanmalarını sağlayan öğretim kademesidir (Gülbahar, 2017). İlkokul eğitiminin bu denli önemli görülmesi nedeniyle ilkokul öğretmenlerinin planlama konusunda titiz davrandığı düşünülebilir. Elde edilen sonuç, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğretimini üstlendiği sınıfın derslerini organize ederken planlama ilkelerini ve stratejilerini dikkate aldıklarının göstergesi şeklinde yorumlanabilir. İlkokul öğretmenlerinin planlama becerilerini geliştirdikleri, derslerinde bu becerileri daha etkili ve aktif şekilde kullandıkları düşünülebilir ve başarılı bir ders planı tasarlamının öğrenme üzerindeki olumlu etkisinin bilincinde oldukları söylenebilir. Ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin ise öğretimi planlama yeterlik algı düzeylerinin “yeterli” olduğu tespit edilmiştir. Öğretimde önemli olan öğrencinin kendi öğrenme yaşantısındaki rolünü belirleyip uygulamaya geçirebileceği bir öğrenme ortamının oluşturulmasıdır (Sternberg, 1994). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerinin bu ihtiyaçlarına cevap verecek öğrenme ortamını oluşturabilmek için sınıf yönetimini başarılı bir şekilde yürütmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Öztürk, 2002).

Öğretmenlerin başarılı bir sınıf yönetimi sağlayabilmelerinin koşulu öğretimin planlanmasına ve daha iyi yönetilen öğrenme ortamlarının oluşturulmasına bağlıdır (Öztürk, 2012). Öğretmenin hazırladığı öğretim planlarının amacına uygun ve başarılı bir şekilde öğretime hizmet etmesi öğrencilerin derse yönelik motivasyonunu arttırmasının yanında öğretimin verimli geçmesine de katkı sağlamaktadır. Planlama yeterlik algısı, öğrenme için en uygun ve en gerekli görülen her tür etkinliğin işin içine katarak öğrencinin istedik yönde davranış kazanması için önemlidir (Karaca, 2004). İlkokul öğretmenlerinde yeterlik algı düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin planlama yeterlik algısının bu denli yüksek olmasının etkili bir öğretim için yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü plan ne kadar başarılı olursa olsun uygulamada da bu başarısını doğru şekilde yansıtması gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenin uygulama içerisindeki rolü de çok önemlidir (Taşdemir, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin planlama kadar uygulamada da kazanımlara ulaşma, yeni öğretim yöntemlerini kullanma, yeni eğitim yaklaşımlarını uygulama, öğrenci merkezilik, aktif katılım sağlama, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma, materyal kullanma gibi pek çok etkeni göz önünde bulundurmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamını “sık sık” oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin, öğrencilerinin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini, belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için strateji kullanmalarını ve öz-değerlendirme yapmalarını “sık sık” sağladıkları tespit edilmiştir. Saracaloğlu, Karademir, Dursun, Altın ve Üstündağ (2017); Spruce ve Bol (2015); Steinbach ve Stoeger (2018); Tanrıseven (2013) ve Vandavelde, Van Keer ve Vandebussche (2012) tarafında yapılan çalışmaların sonucu da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırmalar da ilkokul öğretmenlerinin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamlarını “sık sık” gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme küçük yaşlarda gelişen bir öğrenme yaklaşımıdır (Raffaelli, Crockett ve Shen, 2005). Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin, öğrencilerine kendi kendilerine öğrenme becerisini etkili bir şekilde kazandırmaya önem verdikleri söylenebilir. Çünkü öğrencilerin başkalarından bağımsız, kalıcı ve verimli bir şekilde öğrenmelerinin koşulunun bu beceriyi kazanmalarıyla doğru- dan ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamını “bazen” gerçekleştirebildikleri tespit edilmiştir. Ancak ortaokul öğretmenleri, öğrencilerini kendi öğrenme hedeflerini belirlemeye ve öz-değerlendirme yapmaya “sık sık” teşvik ederken hedeflerini gerçekleştirmek için strateji kullanmalarını “bazen” sağladıkları tespit edilmiştir. Çelik Er-

çoşkun ve Gündoğdu (2017)'nin ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde, farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenmeye teşvik etme düzeylerinin “yüksek” olduğu sonucu, bu araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir. Demirel, Erdoğan ve Aydın (2014)'in öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının derslerinde öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerine orta düzeyde yer verdikleri tespit edilmiştir. Aybek ve Arslan (2017)'in farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adaylarının öz-düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımını orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedilen araştırmaların sonuçları, bu araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre lise öğretmenleri öğrencilerinin kendi kendilerini değerlendirmelerini “sık sık” sağlarken kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerini ve belirledikleri hedefleri uygulamaya geçirmek için strateji kullanmalarını “bazen” sağladıkları tespit edilmiştir. Alcı ve Altun (2007) ‘a göre öğrencilerin öz-düzenleme becerileri sınıf seviyesi arttıkça azalmaktadır. Ortaokul ve lise öğrencilerinin bir üst öğretim kademesine geçerken merkezi ve çoktan seçmeli bir sınava tabi tutulması ve öğrencilerden az zamanda çok soru çözmelerinin beklenmesi öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Erdoğan ve Şengül, 2014).

İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin planlama yeterlik algılarına göre öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Öğrenenlerin, hayat boyu ve kimseye bağımlı kalmadan kendi kendilerine öğrenme becerisine sahip olmaları önem taşımaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmelerini, bu öğrenmelerini gözlemlenmelerini ve değerlendirmelerini sağlayabilmeleri için üst bilişsel stratejilere sahip olmaları gerekir. (Semerci ve Işık, 2011). Öz-düzenleme içerisinde yer alan üst bilişsel stratejiler planlama, örgütleme, denetleme ve değerlendirme aşamalarını içinde barındırır (Okçu ve Kahyaoglu, 2007). Öz-düzenlemeye dayalı öğrenme süreci “planlama” evresiyle başlamaktadır. Çünkü öğrenen; hedef belirleme, önceki bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağ kurma ve bu bilgilerini etkin hale getirip değerlendirmek için planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır (Pintrich, 2000). Öğretmenler de, öğrencilerin akademik öğrenmelerini verimli bir şekilde gerçekleştirmek için kullanacağı zamanı, öğrenmenin gerçekleştirileceği ortamı, ulaşılabilecek hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için strateji ve yöntemleri etkili bir şekilde planlamalıdır (Kayıran Kuşdemir ve Doğanay, 2017). Kısacası bireyin öğrenmesinde anlamlı bir etkiye sahip olan öz-düzenleme stratejilerinden “planlama stratejisi” öğretmen tarafından başarılı

bir şekilde kullanılmalıdır. Çünkü; yüksek düzeyde öğretimi planlama yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin hedef belirlemelerini, plan yapmalarını, hedeflerini gerçekleştirmek için stratejiler kullanmalarını, öğrenme sürecini izlemelerini ve öğrendiklerini değerlendirmelerine fırsat sağlamaktadırlar. Bu öğrenme süreci sayesinde öğrenciler, kendi öğrenmelerini kontrol ederek kendi öğrenme süreçlerini düzenlemiş olurlar (Chekwa, McFadden, Divine, Dorins, 2015; Coutinho, 2008; Okçu ve Kahyaoğlu 2007). Öğretmenlerin, öğrencilerinin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak en verimli öğrenme ortamını nasıl tasarlayacakları ile ilgili yeterliliğe sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin, bu öğrenme ortamını oluşturabilmeleri için üst düzey bir planlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Hıdıroğlu, 2018). Bu nedenle planlama ile öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerin düşük olanlara göre öğrenme öncesi süreci içeren öngörü aşamasında öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri daha yüksektir. Öz-düzenlemenin ön-görü aşaması öğrenme öncesi süreçlerle ilgili olup öğrenme ortamının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik uygulamaları içermektedir (Ames, 1992). Araştırma bulgularına göre öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme öncesinde öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemelerinde, öğrenme sürecini planlamalarında daha fazla rehber olabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerin düşük olanlara göre öğrenme esnası sürecini içeren performans kontrolü aşamasında öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri daha yüksektir. Bu durum planlama yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrenme esnasında öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için öğrenme stratejilerini kullanmaya, öğrenme sürecini izlemeye teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir. Planlama, öğretilecek konunun içeriğinden, hangi öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılacağına, öğrenme kazanımlarının nasıl değerlendirileceğine ve bu değerlendirmeler için ne tür ödev ya da proje verileceğine kadar öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına ilişkin kararları içerir (Gümüşeli, 2014; Kayıkçı, 2012; Tan, 2005; Taşdemir, 2006). Planlama becerisi yüksek olan öğretmenlerin bu aşamaları öğretim sürecine başarılı şekilde yansıtıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretimi planlama yeterlik algısı yüksek olan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerin düşük olanlara göre öğrenme sonrası süreci içeren öz-yansıtma aşamasında öz-düzenlemeye dayalı öğ-

renme ortamı oluşturma düzeyleri daha yüksektir. Öğrenenlerin, öğrenmelerinde öz-değerlendirmeler yapması öz-düzenlemeye dayalı öğrenme becerisini kazanmaları açısından oldukça önemlidir (Pintrich, 2004). Gawith, (1991), öğrencilerin saatlerce ders çalışıp veya sayfalarca okuyup, yazı yazmak yerine “benim ulaşmak istediğim hedefler gerçekçi mi?”, “öğrenme konusunda ne kadar başarılıyım?”, “kendime edindiğim hedeflerin ne kadarını gerçekleştirebildim?” gibi sorulara belirli aralıklarla cevap araması gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrenenin, “öz-değerlendirme” becerisine sahip olması kendi öğrenme sorumluluğunu almasını ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlar (Yurdabakan, 2011). Planlama yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerinin bu bakış açısını kazanmalarındaki etkisinin oldukça fazla olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerini arttırmak için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Öğretmen kitaplarında yer alan öğretim etkinlikleri, yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından öğrencilerin öz-düzenlemeye dayalı öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenip uygulanabilir.

Öğretmenler ders planı hazırlarken öz-düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerini kullanmaları öğrencilerde sorumluluk alma, yerine getirme ve plan yapma bilinci oluşturulabilir.

1 Öğretmenlerin planlanma yeterliklerine ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alkınar, B. ve Özer, B. (2008). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yapılan öğretim planlarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 97-119.
- Alcı, B. ve Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 33-44.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Aybek, B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(3), 455-470.
- Bulut, İ. (2014). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterli algıları. *İlköğretim Online Dergisi*, 13(2), 577-593. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2120/1954> adresinden 15.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Butler, D. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 81-92.
- Cabı, E. (2009). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejileri ve akademik başarısı: boylamsal bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 489-506.
- Cabı, E., Yalın, H. İ. (2017). Öz-Düzenlemeye dayalı karma öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 273-290.
- Chekwa, E., McFadden, M, Divine, A. ve Dorins, T. (2015). Metacognition: transforming the learning experience. *Journal of Learning Higher Education*, 11(1), 109-113.
- Cohen, L., Manion, L. (1998). *Research methods in education. fourth edition*. London: Routledge.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology* 10(1), 165-172.
- Çelik Ercoşkun, N., Gündoğdu, K. (2017). Öz-düzenleyici öğrenmeyi teşvik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 13(7), 131-146.
- Demirel, M., Erdoğan, Ö., Aydın, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. Öğretmen Eğitiminde Politikalar Ve Sorunlar 4. Uluslararası Sempozyumu. 14-15 Mayıs 2014 Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Erdoğan, F., Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Gawith, G. (1991). *Power learning: a student's guide to success*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Gülbahar, B. (2016). Öğretimi planlama yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(17), 699-713.
- Gülbahar, B. (2017). Türkiye'den ilkokul öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 43(5), 315-318.
- Gümüseli, A.İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hıdıroğlu Naci, Ç. (2018). "Üstbiliş Kavrama ve Problem Çözme Sürecinde Üst-bilişin Rolüne Eleştirel Bakış". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, .87-103.
- Karaca, E, (2004). *Öğretmen Adaylarının planlama ve öğretim süreci yeterliklerine ilişkin algıları*. XII. Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Malatya. https://www.pegem.net/Akademi/kongre_detay.aspx?id=5849 adresinden 13.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Dergi Park*, 5 (1), 70-97. <http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/13713/166026> adresinden 27.02.19 tarihinde erişilmiştir.
- Kayıkcı, K. (2012). *Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi*. İçinde, R. Sarpkaya (Ed.), Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayıran Kuşdemir, B., Doğanay, A. (2017). Öz-düzenleyici öğrenmenin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarı ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 14(7), 89-109.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım-Yayınevi.
- Li, W. ve Zou, W. (2017). A Study of efl teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 66, 231-241.
- Lombaerts K, Engels N, Athanasou J (2007). Development and validation of the self-regulated learning inventory for teachers. *Perspect Educ*, 25(4), 29-47.
- Mert Uyangör, S. ve Kobak, M. (2012). *Öğretmen adaylarının akademik başarıları ve sahip oldukları öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişki*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

- Okçu V, Kahyaoğlu M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilişötesi öğrenme stratejilerinin belirlenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 129-146.
- Öztürk, İ. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: orta-öğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Paris, S.G., Winograd, P. (2003). *The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation*. [Online]: Retrieved on 10-January-2019, at URL: <http://www.ciera.org/library/archi-ve/2001-04/0104prwn.pdf>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Raffaelli, M., Crockett, L. S., ve Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 54-75.
- Sarı, A., Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 139-154.
- Semerci, Ç., Işık, E. (Ekim 2011). *Üstbiliş ve öz-düzenlemeli öğrenme arasındaki ilişki*. [Öz]. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=128369 adresinden 08.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (1999). *Öğrenme ürünleri ve öğretimi, ilköğretimde etkili öğrenme ve öğretme el kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Sprinthall, N. A. ve Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psychology: a developmental approach*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Sternberg, J. R. (1994). Comments on multiple intelligences, the theory in practice. *Teachers College Record*, 95(4), 561-569.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıseven, I. (2013). Primary school teachers' realization levels of self-regulated learning practices and sence of efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 297-301
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekbıyık, A., Camadan, F., Gulay, A. (2013). Fen ve teknoloji dersinde akademik başarının yordayıcısı olarak öz-düzenleyici öğrenme stratejileri. *Turkish Studies*, 8(3), 567-582.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 9. Baskı, Ankara: Yargı Yayınları.

- Ünver, G. (2002). *Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini geliştirme*, (Yayımlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi
- Üredi, I., Üredi L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU7*, 2(2), 1-29.
- Vandavelde, S., Vandebussche, L., Van Keer, H. (2012). Stimulating self-regulated learning in primary education: encouraging versus hampering factors for teachers. *Social & Behavioral Sciences*, 69(1), 1562-1571.
- Yıldırım, A. Öztürk, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin günlük planlarla ilgili algıları: öncelikler, sorunlar ve öneriler. *İlköğretim-Online*, 1(1), 17-27. http://www.ilkogretim_online.org.tr adresinden 13.09.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yurdabakan, İ. (2011). yapılandırmacı kuramın değerlendirmeye bakışı: eğitimde alternatif değerlendirme yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 51-77.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE
ÜSTÜN YETENEKLİLİK

BÖLÜM

21

Sinan SCHREGLMANN

Örnek Olay

Yağmur öğretmen, şehrinde yeni açılan Bilim ve Sanat Merkezine atanmıştı. Çok heyecanlıydı ve üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili büyük umutları vardı. Öğrenciler ile başladığı ilk hafta öğrencilerle kısa bir tanışmadan sonra dersini işlemeye başladı. O derste üstün yetenekli öğrencilerden beklediği analitik düşünceleriydi, bilgilerin kaynaklarını sorgulamalarıydı, sürekli olarak karşılıklı değerlendirme yapmalarıydı. Fakat neredeyse hiçbir öğrenci bu şekilde derse katılmamıştı. Yağmur öğretmen en son dayanamayıp öğrencilere “hadi biraz eleştirel düşünelim” dediğinde öğrencilerin birden suratı düştü. Ne olduğunu anlamayan Yağmur öğretmen öğrencilere sıkıntının ne olduğunu sordu? Öğrenciler birden “karşımızdaki kişi hakkında kötü konuşmayalım”, “hayata olumsuz bakarak kendimizi üzmemelim” şeklinde cevaplar verdi. Bu cevaplar karşısında Yağmur öğretmen çok şaşırılmıştı. Belli ki ortada “eleştirel düşünmenin ne olduğu” ile ilgili bir yanlış anlaşılma vardı. Acaba problem ne olabilirdi? Yağmur öğretmen eleştirel düşünmeden bahsediyordu ama bariz bir şekilde üstün yetenekli öğrenciler bu kavrama başka bir anlam yüklüyordu. Acaba üstün yetenekli bireyler doğaları gereği doğuştan eleştirel düşünemiyor muydu? Yoksa öğrenciler üstün yetenekli bireyler dahi olsa öğrencileri eleştirel düşünme becerileri konusunda eğitmek mi gerekiyordu?

Giriş

Son 40-50 yıl içerisinde teknoloji, iletişim ve haberleşme teknolojilerinin de ilerleme kaydetmesiyle dünyada bilimsel anlamda çok ciddi gelişmeler yaşanmıştır. Eğitim de bu gelişmelerden nasibini almış, insanın nasıl düşündüğü, zihinsel süreçlerini nasıl yönettiği, nasıl bir bilgiyi daha kalıcı öğrendiği ile ilgili birçok akademik çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalar ile bilim insanları hem literatürdeki kuramları test etme imkânı bulmuş, hem de yeni yeni kuramlar-kavramlar ortaya atmıştır. “Üstün yetenekli birey” gibi “Eleştirel düşünme” kavramı da bunlardan biri olarak kabul edilmiştir. Bu kavram bilim insanları ve eğitimciler tarafından önemi günden güne daha da çok artan bir konu olarak kabul görmüştür. Şüphesiz ki “eleştirel düşünme” üstün yetenekli bireyler için çok ayrı bir öneme sahiptir.

Bu bölümde eleştirel düşünmenin ne olduğu, eleştirel düşünen bireyin özellikleri, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve öğretimi, eleştirel düşünme öğretiminde sınıf ortamı ve öğretmen rolü, eleştirel düşünmenin ölçülebilir olup olmadığı üzerine güncel literatür destekli açık ve anlaşılır bilgiler vardır. Bölümün en sonunda ise eğitimcilere ve ailelere naçizane öneriler yer almaktadır.

Eleştirel Düşünme Nedir?

“Eleştirel Düşünme” kavramı Antik Yunan döneminde- yaşamış Yunan Felsefesinin kurucularından ünlü düşünür Sokrates’in (M.Ö. 469-399) zamanına kadar uzanmaktadır. Hatta “eleştirel” kelimesinin kökü olan “eleştiri” kelimesinin İngilizce karşılığı olan ve değerlendirme, ayırt etme, yargılama anlamı taşıyan - “critical” kelimesi; Yunanca “kritikos” kelimesinden türetilmiştir. Latince dilinde ise “criticus” olarak kendine yer bulmuş ve bu dil vasıtasıyla diğer dillere yayılmıştır (Kaya, 1997). Geçmiş kenara bırakıp günümüze baktığımızda “eleştiri” kelimesi “bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit (TDK, 2018)” olarak tanımlanmaktadır.

Eleştirel düşünme önceleri her ne kadar Sokrates gibi düşünürlerden dolayı “felsefe aracılığı ile insan davranışlarına rehber olmayı ilke edinen mantıklı bir düşünme şekli olarak” gündeme gelse de (Kaya, 1997); “eleştirel düşünme” kavramını açıklayan tanımların çıkış noktası John Dewey’in (1991) “derinlemesine düşünme” kavramı üzerine yazdıklarıdır. Derinlemesine düşünme taklit-kurgusal-rastgele olmayan, tam odak-dikkat gerektiren, kanıtların gözden geçirildiği ve verilerin sürekli olarak karşılıklı değerlendirildiği bir düşünme becerisi olarak tanımlanmıştır (Dewey, 1991). İşte bu tanımdan yola çıkarak eleştirel düşünmenin ne olduğunu birçok farklı açıdan açıklayan tanımlar mevcuttur. İlk olarak Ennis (1985) “neye inanılacağına ya da ne yapılacağına karar vermeye odaklı, yansıtıcı (reflective) ve akılcı düşünme” olarak tanımlarken, Lipman (1988) “ölçütlere dayalı yargılama konusunda yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir düşünme çeşidi”, Ballin vd. (1999) “kişinin gerçek yaşamda ve sınıf ortamında karşılaştığı problemler karşısında nasıl hareket etmesi gerektiğini belirleyen ve mantıklı kararlar alması hususunda düşünceyi yönlendiren bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme ile ilgili en güncel ve kabul gören tanımlardan biri ise Doğanay (2000) tarafından yapılan “Eleştirel düşünme gelişigüzel bir düşünsel etkinlik olmaktan çok, var olan problemlerin en temeline inen, farklı bakış açılarından olayı analiz eden, ne olduğunu anlamaya çalışan, tezatlık fark ederse karşı çıkan, çok yönlü bir düşünme süreci olup düşünmenin en gelişmiş ve ileri şeklidir” tanımıdır. Son olarak Eğitim Reformu Girişimi ise eleştirel düşünmeyi bir topluluk olarak eğitimcilerin bakış açısından: “Soru sorma, yorumlama, betimleme, berraklaştırma, ayırıştırma, anlama, idrak etme-algılama, eleştirme, kıyaslama/karşılaştırma, yenileme, zıddını bildirme, genişletme, değerlendirme, düşünmeyi yönlendirme, yapılandırma, itiraz etme, karşı çıkma, merak etme, tartışma, inanma, filtreleme, neden ve kanıt gösterme, karşı kanıtları öne sürme, tanımlama, kesiştirme, sorgulama, araştırma/inceleme, varsayımları doğrulama” olarak ifade etmiştir (ERG, 2008).

Yukarıdaki tanımlardan da görüldüğü gibi eleştirel düşünme öncelikli olarak çok yönlü ve aktif düşünmeyi gerektiren bir süreçtir. Çok yönlü olmasından kasıt; bireyin bir kavramı/konuyu/fikri etraflıca düşünmesini, gerekli veri toplamasını, toplanan verilerin kaynağının sorgulanmasını, karşıt fikirlere ve kanıtlara da değer vererek zihninde detaylı bir değerlendirme yapmasını sağlamaktır. Bu sırada da kişi pasif konumunu terk ederek aktif bir şekilde bir kavram/konu/fikir hakkında detaylı bir şekilde düşünebilecektir.

Eleştirel Düşünen Bireylerin Özellikleri

En basit ifadeyle eleştirel düşünen bireylerin “literatür doğrultusunda ortaya çıkan “eleştirel düşünme” becerilerini aktif bir şekilde kullanması, eleştirel bir tutum içerisinde olması ve eleştirel düşünmeyi engelleyecek düşünce yapısından uzaklaşması” beklenir (Beyer, 1987). Böylece eleştirel düşünmenin en temel tanımından yola çıkarak eleştirel düşünen bireyler ile sıradan düşünen bireyler arasında ciddi bir ayırım olduğu, eleştirel düşünen bireylerin, sıradan düşünen bireylerden ayrı olarak “ölçütler ve bu ölçütlere bağlı detaylı değerlendirmeler yaptığı” anlaşılmaktadır. Bu ayırım detaylı olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir (Lipman, 1998):

Tablo1. *Sıradan Düşünen Bireyler İle Eleştirel Düşünen Bireylerin Karşılaştırılması*

Sıradan Düşünen Bireyler	Eleştirel Düşünen Bireyler
Sadece tahmin eder	İleriye yönelik olarak bilgileri yordar
Bilgileri basit düzeyde gruplar	Bilgileri detaylandırarak anlamlı bir şekilde sınıflar
Körü körüne inanır	Doğruluğunu sadece “geçici olarak” farz eder
Fikrine neden-sebep göstermez	Neden göstererek fikir sunar
Sadece sonuca ulaşır	Mantıksal çıkarımlarda bulunur
Sadece varsayar (gerçek gibi kabul eder - TDK)	Hipotez kurup test eder
Ölçüt olmadan karar verir	Ölçütsüz asla karar vermez

Yukarıdaki tabloya bakıldığında “eleştirel düşünen bireyler” sütunundaki bilgilerin ilk bakışta herkese ait olduğunu düşünülebilir fakat unutulmamalıdır ki her insan düşünebilir ancak bunların çok az bir kısmı “eleştirel düzeyde” düşünebilir (Paul, 2002).

Doğanay (2017)’a göre; eleştirel düşünen bireyler, yeni durumlara açıktır, problemlerin sebebini inceler, güvenilir kaynaklar arar, resmin tamamına bakmaya çalışır, başka insanların görüşlerine saygılı davranır, diğer fikirleri ve görüşleri yabana atmaz ve kendi görüşlerini bilimsel te-

meller ile sağlamlaştırır. Bir diğer bilim insanı ise (Vincent, 2015) eleştirel düşünen insanın özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Katılmadığı fikirlere saygılı ve farklı alternatif fikirlere açık,
- Fevri davranmayan, duygu ve düşüncelerinde kontrollü davranabilen, önyargılı olmayan,
- Sadece çevresine değil, kendine de gerçek anlamda dürüst,
- Eleştirildiği zaman savunma ya da saldırıya geçmeyen, hata yaptığında ders alabilen,
- Dengeyi gözetmeye önem gösteren ve her ne olursa olsun aşırı uçta bulunmayı reddeden,
- Kanıt arayan, kanıt bulduğunda güvenilirliğini sorgulayan, olayları neden sonuç bağlamında değerlendiren,
- Aktif, düşünürken çaba sarf eden ve karşılaştığı sorunu çözmek için alternatif yollar deneyen bireylerdir.

Görüldüğü gibi eleştirel düşünen bireyler öncelikli olarak her bilgiye mantık çerçevesinde şüpheli yaklaşan kişilerdir. Her zaman edindikleri bilgilerin kaynağını sorgularlar. Bir konuya/düşünceye/kavrama mümkün olduğu kadar önyargısız yaklaşmaya çalışırlar. Kendi davranışlarını ve düşüncelerini, aynı zamanda düşünme süreçlerini de kontrol alıp sürekli olarak sorgularlar. Kendi var olan düşüncelerini bilimsel temellere ve gerekçelere dayandırmaya çalışırlar. İnanırları veya üzerine düşündükleri fikirlerinde bir tezatlık sezerlerse; cesur bir şekilde kendilerini sorgulamaya başlarlar. Bu yüzdendir doğmaları genellikle kabul etmezler. Her şeyden önemlisi kendilerini “düşünce yapısı itibarıyla” geliştirmek isterler. Bu sebepten karşıt fikirleri dinler, saygı duyar ve empati kurarak idrak etmeye çalışırlar. Konuşurken de, dinlerken de, düşünürken de aktif olmaya çalışırlar.

Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla yayınlanan (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018) nitel bir araştırmaya bakıldığında, üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünmeye yönelik algılarının literatür ile paralellik gösterdiği fakat bazı üstün yetenekli öğrencilerin “eleştirel düşünme becerisi” ifadesindeki “eleştirel” kelimesini olumsuz olarak değerlendirdikleri ve bu kelime doğrultusunda “eleştirel düşünmeyi tanımlama” yoluna gittikleri görülmüştür. Özellikle “karşıdaki kişiyi kötü konuşarak üzme”, “hayata olumsuz bakarak kendini sevmemek” gibi tanımlar üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşün-

meye yönelik algılarının oldukça yanlış-hatalı olduğunu ortaya koymuştur. Tabii ki eleştirel düşünme becerisinin “karşıdaki kişiyi olumsuz konuşarak üzmek” olmadığı düşünüldüğünde, üstün yetenekli öğrencilerin çok ciddi bir kavram yanlışlığı içerisinde olduğu söylemek yanlış olmayacaktır. İşte tam bu sebepten eleştirel düşünmeyi daha iyi idrak edebilmek adına, eleştirel düşünmenin ne olmadığı üzerine de düşünmek gerekir (Yağcı, 2008).

Eleştiri kavramının “gündelik” kullanımı eleştirel düşünmenin yanlış anlaşılmasına ve tek boyutlu, olumsuz bir kavram olarak görülmesine neden olmaktadır. Eleştiri, olumsuz yönlerin vurgulandığı, “mükemmeliyetçi bir bakışın hataları bulup çıkardığı” bir durum olarak algılandığı için; eleştirel düşünme de aynı şekilde hata arama, yanlışları ortaya dökme, olumsuz ne varsa bulma ve yerme süreci olarak algılanmaktadır. Oysa eleştirel düşünme böylesi yıkıcı bir süreç değil, yapıcı bir düşünme biçimidir (Söylemez, 2015). Aynı şekilde eleştiri sözcüğüne önyargılı bir yaklaşım olduğundan dolayı genel olarak eleştiri sözcüğü “olumsuz bir durumu” ifade eden bir kelime olarak kullanılır. Yani, eleştiri demek kötü, yanlış, eksik bir durumu yüze vurma, ifade etme ya da olumsuz anlamda insanları yargılama şeklinde kabul buyurur. Halbuki eleştiri kelimesi detaylı değerlendirme, analiz etme, kaynağı sorgulama ve etraflıca düşünme anlamı taşır (Banks, McCarthy & Rasool, 1993).

Yine benzer şekilde Söylemez (2015) eleştirel düşünmenin ne olduğunu açıklayan diğer tanımlara karşın; eleştirel düşünmenin ne olduğunu ve ne olmadığını aynı anda açık ve anlaşılır bir şekilde madde madde ifade etmiştir. Yani eleştirel düşünme:

- Şüphelidir ama doğru bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığını iddia etmez,
- Sorgulayıcıdır ama art niyetli ya da tahrip edici değildir,
- Kanıt arar ve kanıtların geçerliğini dener ama önceki kanıtların hepsini yok saymaz,
- Tek sonuç olabileceğine karşı çıkar ama elde edilen sonuçlar arasına önceden bulunmuş tek sonucu almaktan kaçınmaz,
- Düşünceleri değerlendirir ama tamamen yok ve yanlış saymaz, doğruysa nasıl genişletilebileceği üstünde durur,
- Mantığa dayanır ama katı mantık ve akılla, duygu ve sezgileri tamamen dışarda bırakmaz, tahminlere yer verir ve onların gerçekleşme durumunu kontrol eder,

- Ölçütlere göre değerlendirir ama katı değildir, ölçme işleminin doğruluğunu da değerlendirir,
- Sürece odaklı ve alternatif sonuçlar üretme amacındadır ama hüküm vermede acele etmez, bilginin tamamına hâkim olana kadar şüphesini muhafaza eder ve yargıyı erteleyebilir.

Eleştirel Düşünme ve Üstün Yeteneklilik

Genelde üstün yetenekli öğrenciler yoğun meraklarını, ilgilerini, gelişmiş hayal güçlerini, yaratıcı problem çözme becerileri gibi yeteneklerinden kaynaklanan potansiyelleri geliştirebilmek adına özel koşullara ihtiyaç duyarlar (Kontaş, 2009; Renzulli, 1999). Çünkü üstün yetenekli öğrenciler, özel öğrenciler gibi birçok açıdan (bedensel, zihinsel, sosyal vb.) diğer bireylerden farklı özelliktedirler (Sak, 2010). Bu farklı özellikler sebebiyle bireylerin doğuştan beri sahip oldukları üstün yetenekler doğrultusunda gelişimlerini destekleyebilmek, üst düzey öğrenmeler için “üst düzey düşünme becerilerinin gelişmelerini sağlamak” gerekmektedir (Renzulli, 1977). Üst Düzey Düşünme (la pensée métacognitive): Bireyin kendine ait zihinsel süreçlerinin nasıl işlediğini anlaması ve bu süreçleri denetim altına almasıdır (Güneş, 2012). Yani üst düzey düşünme; analiz edebilme, değerlendirme yapabilme ve özellikle “eleştirel düşünme” gibi becerileri içermektedir (Lewis ve Smith, 1993; Zoller, 1993).

Eleştirel düşünme üst düzey zihinsel etkinlikleri içeren çok yönlü bir süreçtir (Doğanay, 2000). Eleştirel düşünme (Ennis, 1991) neye inanacağımıza ve ne yapacağımıza karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı, sorumlu-becerikli düşünmedir ve bu sebeple insanlığın ilerlemesinde oldukça önemli pay sahibi olan “Üstün Yetenekli” bireyler için eleştirel düşünme becerileri ayrı bir önem arz etmektedir.

Üstün yetenekli bireylerin özelliklerine baktığımızda “eleştirel düşünme” hemen göze çarpmaktadır (Jackson & Klein, 1997; Davis & Rimm, 1998). Üstün yetenekli öğrenciler aynı zamanda çok iyi “neden-sonuç ilişkisi” kurarlar (Smutny, 1998). Bu özellik de aynı şekilde eleştirel düşünen bireylerin özelliklerindedir. Buradan “her eleştirel düşünen kişi üstün yeteneklidir” ya da “her üstün yetenekli kişi eleştirel düşünürdür” anlamı çıkmamalıdır. Anlatılmak istenen şey “üstün yetenekli bireylerin eleştirel düşünmeye yönelik yatkınlığının olduğunu” ifade etmektir. Bu sebeple üstün yetenekli bireylerin iyi bir “eleştirel düşünen birey” olmaları için eğitimcilerin ve akademisyenlerin bu konuya dikkat çekmesi gerçekten önemlidir. En çok yapılan yanlış; üstün yetenekli bireyleri tamamını eleştirel düşünen bireyler olarak kabul etmektir. Akademik araştırmalar göstermektedir ki (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018); bireyler üstün yetenekli olmasına

rağmen “eleştirel düşünmenin” tanımını doğru yapamamakta ve “eleştirel düşünmenin” ne olduğunu dahi bilememektedir. İşte bu yüzden üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme alanında geliştirilmesi ve eğitimcilerin bu yöne dikkatinin çekilmesi büyük önem teşkil etmektedir.

Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi ve Öğretimi

Eleştirel düşünme becerisinin bir bireyin yaşamı üzerinde ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde akıllara gelen “ilk soru” eleştirel düşünmenin gerçekten öğretilip öğretilmeyeceğidir. Akademik çalışmalara bakıldığında görülmektedir ki eleştirel düşünme kişinin yaşı kaç olursa olsun neredeyse her yaşta öğretilbilecek bir beceridir. Bu sebeple eleştirel düşünmenin öğretimiyle alakalı temel olarak iki farklı öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, beceri temelli yaklaşım ve konu temelli yaklaşımdır. Bazı araştırmacılara göre eleştirel düşünme öğretimi bütün ders programları içerisine yayılarak yani, konu temelli olarak, bazı araştırmacılara göre ise eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak yani beceri temelli olarak öğretilmelidir (Aybek, 2007).

En basit anlatımla “beceri temelli yaklaşım” eleştirel düşünmenin var olan eğitim programı içerisine eleştirel düşünme stratejileri eklenmesinden çok, kendi başına özel bir eğitim şeklinde verilerek eleştirel düşünme becerisi geliştirme üzerine yoğunlaşmasıdır. Örnek olarak ilk başta “Cort Düşünme Programı” (De Bono, 2002) göze çarpmaktadır. Bu programda altı temel bölüm ve her bölümün içinde 10 farklı ders yer almaktadır. Her derste öğrenciler küçük gruplar içerisinde tartışarak eleştirel düşünme becerileri ışığında değişik problemleri çözmeye çalışırlar. Program, Amerika, Birleşik Krallık, Kanada, Avustralya gibi birçok gelişmiş ülkede çok yoğun bir şekilde uygulanmaktadır. Hatta bazı bölgelerde ülkedeki tüm okulların eğitim programına dahil edilmiştir.

Beceri temelli yaklaşımı tercih eden diğer bir program ise “Feuerstein’in Aracılı Zenginleştirme (Instrumental Enrichment)” programıdır. Bu programın içerisinde 14 farklı etkinlik bulunmaktadır. Program belli bir konuya bağlı olmamakla birlikte bireyin okul ve hayat becerilerini ortak bir potada eritmeyi amaçlar (Özübek, 2002). Bu program farklı yaş gruplarında farklı bireylere uygulanabilir ve öğrencilerin bağımsız öğrenenler şeklinde davranmalarını sağlayacak gerekli kavramları ve becerileri kişinin öğrenmesini amaçlar (Aybek, 2006).

Aslında en çok tanınan beceri temelli yaklaşım “altı şapkalı düşünme tekniğidir”. Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinde sınıf ortamında belirlenen bir konu ve akabinde altı öğrenci seçilir. Her öğrenciye bir renk/şapka görevi atanır. Bu renklerin/şapkaların dikkat çekme, yaratıcı değerlendirme,

olumsuz bakma vb. gibi görevleri vardır (Vural & Kutlu, 2004). Öğrenci kendisine hangi renk atandıysa o doğrultuda eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeye ve topluluk önünde fikirlerini paylaşmaya bu esnada da eleştirel düşünmeye çalışır.

Eleştirel düşünme becerileri beceri temelli program yerine “konu temelli” olarak öğretilmeye çalışıldığında ise eleştirel düşünme becerileri bütün ders programlarına yayılarak öğretilbilir (Schreglmann & Karakuş, 2017). Paul vd. (1990) yaptıkları çalışmalar ile eleştirel düşünme stratejilerinin yer aldığı birçok temel konu alanlarına yönelik ders planları oluşturup önermişlerdir. Örnek ders planlarını oluştururken ise orijinal bir ders planı ya da standart bir yaklaşım öncelikli olarak detaylı bir şekilde değerlendirilir. Bu aşamada ders planı bütünleştirilmiş eleştirel düşünme kavramını destekleyen ve eleştirel düşünme ilkeleri ile elde edilen bir ya da daha fazla eleştirel düşünme stratejisini temel alır (Aybek, 2006). Bu stratejilere örnek olarak “Eleştirel dinleme, Bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulama, Disiplinler arası ilişki kurma, Önemli olan benzerlik ve farklılıkları tespit etme, Tutarsızlık ya da çelişkileri fark etme, Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, kendi görüşlerini geliştirme vb.” verilebilir. Böylelikle nihai olarak eleştirel düşünme becerilerini “stratejiler” ile öğretmeyi amaç edinen yeniden modellenmiş bir ders planı meydana gelir (Paul, 1991).

Yukarıda eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesine yönelik birçok yaklaşım, teknik, program örnek gösterilmesine karşın karar verilmesi gereken en önemli şey ihtiyacın ve olası imkânların tespit edilmesidir. Eğer insan kaynağı olarak uzmanlar ile birlikte çalışma imkânı olursa; beceri temelli programlar tercih edilebilir. Eğer kişinin elinde sadece sınırlı bir süre varsa; altı şapkalı düşünme tekniği sınıf içerisinde kısa bir sürede uygulanabilir. Eğer program geliştirme uzmanlarının yardımı alınabilirse ve ek etkinlik yapacak bir süre yoksa da eleştirel düşünme becerileri konu temelli olarak öğretilbilir. Sonuç olarak tekrar etmek gerekirse; eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde karar verilmesi gereken en önemli şey ihtiyacın ve imkânların tespit edilmesidir.

Eleştirel Düşünme Öğretiminde Sınıf Ortamı ve Öğretmen Rolü

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf ortamı ve öğretmenin rolü inanılmaz derecede önemlidir (Newmann, 1990; Rovegno, 1993; Tsangaridou ve O’Sullivan, 1997). Her şeyden önce literatürdeki araştırmalar; eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminin sadece demokratik sınıflarda yapılabileceğini ortaya koymuştur (Aybek, 2007; Kaya, 2010). Sınıf ortamında kendini rahatça ifade etmeyen-edemeyen öğrenciden rahatça düşünebilmesini ve sorgulayabilmesini bekleyemeyiz (Demir, 2017). Bu

sebeple sanki saksıdaki narin bir çiçek için uygun bir ışık/ısı/nem ayarlamışçasına öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi için uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Cantürk-Günhan & Başer, 2009). En basit bir örnekle, öğrenci sınıf içerisinde yapılan bir etkinlik içerisinde eleştirel düşünme becerilerini aktif olarak kullanmıyorsa, öğrencinin düşünme becerilerinin gelişmesini beklemek mantıklı olmayacaktır. Bu durum ancak öğrencilerin sınıf içerisinde problem çözüp, karar verip, detaylı bir şekilde değerlendirip, analitik düşüncelerini teşvik edecek etkinliklerin; gerçek yaşam durumlarını kullanarak, öğrenciye daha somut gelecek şekilde kullanılmasıyla aşılabilir (Açıkalın, 2017).

Newmann (1991) yaptığı çalışmasında; eleştirel düşünmenin geliştirilebileceği bir sınıf için birkaç ölçüt belirlemiştir. Bu ölçütlere göre sınıf içi etkinliklerde birkaç konunun derinlemesine incelenmesinin, sayıca daha fazla konunun yüzeysel işlenmesinden daha etkili olduğu açıklanmıştır. Ayrıca etkinlikler sınıfta işlenirken, öğrencilere düşünceleri için yeterli zamanın verilmesi gerektiği (Demir, 2017) ifade edilir. Aynı zamanda öğrencilere zorlayıcı görevler verilip zorlayıcı sorular sorulması, sorulara verilen cevaplar karşısında öğrencilerden ek açıklama istenmesi, öğrencinin de mantıklı argümanlar ortaya koyması gerekir. Öğretmenin ise bu mantıklı argümanları doğru bir şekilde değerlendirebilmesi için “eleştirel düşünen bir birey olması” elzemdir.

Erdamar ve Alpan’a (2017) göre eleştirel düşünen öğretmen; öğrenciye eleştirel düşünme konusunda model olmalı, demokratik bir sınıf ortamı sağlamalı, öğrenci görüşlerine saygılı olmalı, öğrenciyi dinlemeli, eleştiriye açık ve önyargısız olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen (Üstündağ, 2002); öğrencilerin kendi düşünme sürecini izlemeleri için kendilerini cesaretlendirmeli, bir yanlışla karşılaştığında bunu dile getirebilmeli ve sorumluluklarını devredebilmeli, sorunlara imgesel ve etik çözümler aramalı, empati kurmalı ve bu konuda duyarlı olmalıdır. Ek olarak ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalmak yerine; kitaplardan faydalanma yollarının öğretilmesi sağlanmalıdır (Saylan, 1992). Bununla birlikte öğretmen her fırsatta kendini eleştirel düşünme becerileri konusunda eğitmeli ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili eğitimler almalıdır. Çünkü üst düzey düşünme becerileri konusunda eğitim alan öğretmenlerin, bu becerileri öğretme konusunda daha becerikli davrandıkları görülmüştür (Peterson vd. 1990). Tüm bunlara ek olarak yukarıda “Eleştirel Düşünme Ne Değildir” başlığı altında tartışıldığı gibi; yapılan bazı araştırmalarda (Schreglmann & Kanatlı Öztürk, 2018) öğrenciler üstün yetenekli dahi olsa “eleştirel düşünme” gibi kavramlarda yanlış-olumsuz bilgilere sahip olduğundan; ders öğretmenlerinin bu durumu değerlendirmeden sınıf içi etkinliklerde “eleştirel düşünme becerilerine” yer vermeye çalışması bazı öğrenciler tarafından olumsuz bir anlamda farklı olarak algılanabilir. Yani eğitimcilerin, üstün

bir yeteneğe sahip olsun-olmasın öğrencilerin kendi yaşamlarında tecrübe ettikleri kavramları kolayca değiştirebileceklerini düşünmek bir hatadır. Aynı zamanda her öğrencinin bir kavrama ait aynı düşünce yapısına sahip olduğunu düşünmekle öğretmenler ciddi hata yapmaktadırlar (Marioni, 1989; Linder, 1993; Tytler, 1998; Tao ve Gunstone, 1999). Eğitimciler özellikle bu yüzden sınıf içerisinde bireysel farklılıkları gözetmeli ve eleştirel düşünme becerilerini öğretmeden önce sınıf içerisindeki bireylerde kavram yanılığları olup olmadığını tespit etmeleri gerekmektedir.

Eleştirel Düşünme Ölçülebilir mi?

Eleştirel düşünmenin soyut bir kavram olması onun ölçülemeyeceği anlamını taşımamaktadır. Sosyal bilimlerde ölçme araçları bilindiği üzere sıklıkla kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme de benzer şekilde bilim insanları tarafından geçmişten günümüze çeşitli ölçme araçları ile ölçülmektedir.

Sık kullanılan ve en çok bilinen ölçeklerde biri California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin (CCTDI) Türkçe sürümü Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu ölçekte kişiler bir form tarafından öğrencilere sorulan toplam 51 soruyu altı kategorili Likert tipte (Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılmıyorum (3), Kısmen katılıyorum (4), Katılıyorum (5), Tamamen katılıyorum (6)) cevaplarlar. Yönergeye göre yapılan puanlamanın ardından bir toplam puan belirlenir. Bu doğrultuda kişinin ne düzeyde eleştirel düşünüp düşünemediğine karar verilir. Benzer şekilde Akbıyık'ın (2002) Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekte de benzer şekilde kişiye 30 adet farklı soru sorulur, cevaplar 5'li Likert tipli olarak kaydedilir. Yapılan puanlamanın ardından kişinin hangi düzeyde ne derece eleştirel düşünüp düşünemediğine karar verilir.

Yukarıdaki iki örneğin haricinde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini farklı yollardan ölçen testler de bulunmaktadır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılan Ennis-Weir Eleştirel Düşünme Yazılı Testi'dir (E-WC-TET). Bu test aynı zamanda eleştirel düşünmenin öğretilmesi için kullanılabilir bir araçtır (Aybek, 2006). Bu test aslında gazete yazılmış bir mektup şeklindedir ve şehirdeki otopark sorununa yönelik çözümleri barındıran öneriler içermektedir. Bu teste katılan öğrenciden istenen mektupta yer alan paragrafları okuyup her paragrafa yönelik bir detaylı eleştiri yazmasıdır. Öğrencinin yanıtları değerlendirilirken öğrencinin mektup üzerinde yer alan problemi anlayıp anlamadığına bakılır ve çeşitli cevaplama kıstaslarına göre puanlar verilir. Örnek olarak park yasağının bazı caddelerde olması ile tüm caddelerde olması arasındaki çelişkiyi fark eden öğrenciye ekstra puan verilir. En son toplam puana bakılır ve toplam puanı

yüksek olan kişinin “iyi bir şekilde eleştirel düşünebildiği” söylenebilir (Ennis-Weir,1985).

Eleştirel düşünme becerilerini ölçen veri toplama araçlarına en son “Eleştirel Düşünme Değerlendirme Rubriği”ni örnek olarak verebiliriz. Schreglmann ve Karakuş’un (2017) aktardığına göre “Eleştirel Düşünme Değerlendirme Rubriği (the ARC rubric) St. Petersburg Üniversitesi (ABD) tarafından 2008 yılında Kalite Arttırma Planı (Quality Enhancement Plan (QEP) çerçevesinde geliştirilen bir analitik puanlamalı derecelendirme anahtarıdır. Bu puanlama anahtarı ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin düzeyi ölçülmektedir. Ölçüm öncesinde öğrencilerin düzeyine uygun bir okuma parçası okutulur. Schreglmann ve Karakuş (2017) çalışmasında Mars’a gidecek bir uzay aracına astronotun nasıl seçileceğine dair bir parça okutturmuştur. Okuma parçası okunduktan sonra ortaya konan bir soruna ait beş farklı çözüm önerisi sunulur. Ardından öğrencinin bu çözüm önerilerine yönelik sorulara cevap verilmesi istenir. Bu sorular açık uçlu sorulardır ve Eleştirel Düşünme Değerlendirme Rubriği ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesini sağlayacak göstergeleri içermektedir (Dolapçioğlu, 2015). Cevaplar “Problemi Tanımlama, Kıyaslama Yapma, Çözüm Önerisi Ortaya Koyma, Zayıflık-Eksiklikleri Tanımlama, Fikri Geliştirme, Yansıtma” ana başlıklar doğrultusunda incelenir ve puanlanır. Ortaya çıkan toplam puan sayesinde kişinin ne kadar eleştirel düşünebildiğine yönelik bir yargıya varılır.

Yukarıdaki örnekten görülmektedir ki literatürde son 40-50 yıldır bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmeye çalışan birçok ölçme aracı mevcuttur. Bazı ölçme araçları katılıyorum/katılmıyorum şeklinde olabilirken bazıları şehir problemlerine ait çözüm önerilerinin değerlendirilmesini istemektedir. Bazıları ise çok farklı bir şekilde bireyin yaşına uygun ilgi çekici bir okuma parçası ile çözüm önerilerinin değerlendirilmesini istemektedir. İyi bir eğitimcinin bu ölçme araçlarından birini seçerken dikkat etmesi gereken en önemli husus eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi istenen grubu tanıması ve onların ihtiyaçlarına yanıt verecek ölçme aracını seçmesidir.

Eğitimcilere ve Ailelere Öneriler

Üstün yetenekli bireylerin gelişiminde sorumluluk ailelere ve eğitimcilerle düşer. Öncelikli olarak üstün yetenekli bir birey ile ilgilendiğiniz için ciddi bir sorumluluğunuzun olduğunu unutmamalısınız. Bu dünyadaki en büyük israf, üstün yeteneklerle donatılmış bir bireyin yeteneklerinin farkında olmadan yetiştirilmesi ve potansiyelinin boşa yitip gitmesidir. Bu sebeple eleştirel düşünme gibi önemli bir konuda üstün yetenekli bireylerin zihinsel gelişimlerinin takibi çok önemlidir. Çünkü üstün yetenekli birey-

lerin eleştirel düşünme becerileri yüksek olursa kişi hayatın her alanında analitik düşünebilecek, var olan durumları etraflıca değerlendirebilecek, mutlu ve “tam” bir hayatı kurmak için içindeki potansiyeli tamamen dışarı çıkarabilecektir.

Unutmayınız, üstün yetenekli bireylerin eleştirel düşünme becerilerini doğru bir şekilde geliştirebilmek için öncelikle sizin bu konuda yetişmiş olmanız önemlidir. Kendi imkânlarınız doğrultusunda kendinizi eleştirel düşünme becerileri konusunda yetiştirin. Günümüzde artık birkaç parmak hareketi ile sonsuz sayıda bilgiye ulaşabiliyoruz. Lütfen elinizdeki akıllı cihazlar ile eleştirel düşünme ile ilgili yazılmış literatüre ulaşın, konferanslarda sunulan bildirileri inceleyin, yazılan kitapları okuyun, yayınlanan güncel makaleleri inceleyin. Eğer üstün yetenekli bir bireyin velisi iseniz lütfen tüm sorumluluğu BİLSEM öğretmenine atmayın, aynı şekilde BİLSEM’de görevli bir eğitmen iseniz lütfen eleştirel düşünme konusunda kendinizi eğitmenin yollarını arayınız. Özellikle eğitim fakültelerinde görevli akademisyenler ile iletişime geçmekten çekinmeyiniz. Unutmayınız, eleştirel düşünme konusunda üstün yetenekli bireye öğreteceğiniz küçücük bir bilgi bile belki de ileride bireyin çok daha mutlu, çok daha huzurlu bir hayat sürmesini sağlayabilir. Belki de hayatında hep doğru kararlar almasına yardımcı olabilir.

Değerlendirme

1. Eleştirel düşünen bireyler sıradan düşünen bireylere göre düşünce şekillerinde nasıl farklılıklar bulunmaktadır?
2. Eleştirel düşünme becerisi bir insanda doğuştan var mıdır yoksa öğretilir mi?
3. Eleştirel düşünme soyut bir kavram olmasına rağmen sizce ölçülebilir mi?
4. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi aşamasında kullanılan yaklaşımlar nelerdir?
5. Eleştirel düşünmenin öğretilmesi hususunda bir öğretmenin sınıf içerisindeki rolü ne olabilir?

Özet

Eleştirel düşünme derinlemesine düşünmedir. Eleştirel düşünme taklit-kurgusal-rastgele olmayan, tam odak-dikkat gerektiren, kanıtların gözden geçirildiği ve verilerin sürekli olarak karşılıklı değerlendirildiği bir düşünme becerisidir ve akademik araştırmalar sonucunda öğretimi günü-

müzde gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Eleştirel düşünen bireyler ile sıradan düşünen bireyler arasında ciddi farklar bulunmaktadır ve günümüzdeki insanların ancak çok ciddi bir azınlığı eleştirel düşünebilmektedir. Eleştirel düşünen bireyler her bilgiye mantık çerçevesinde şüpheli yaklaşır, her zaman edindiklerini bilginin kaynağını sorgular ve mümkün olduğu kadar konuya önyargısız yaklaşmaya çalışır. Kendi davranışlarını ve düşüncelerini, aynı zamanda düşünme süreçlerini de kontrol altına alıp sürekli olarak sorgularlar.

Üstün yetenekli öğrenciler, özel öğrenciler gibi birçok açıdan (bedensel, zihinsel, sosyal vb.) diğer bireylerden farklı olduğundan; sahip oldukları üstün yetenekler doğrultusunda gelişimlerini destekleyebilmek, üst düzey öğrenmeler için üst düzey düşünme becerilerinin gelişmelerini sağlamak gerekmektedir. Üst düzey düşünme ise bilindiği üzere “eleştirel düşünme” gibi beceriler içermektedir.

Yapılan en büyük yanlış, üstün yetenekli bireyleri “hâlihazırda” eleştirel düşünen bireyler olarak kabul etmektir. Akademik araştırmalar göstermektedir ki bireyler üstün yetenekli olmasına rağmen “eleştirel düşünmenin” tanımını doğru yapamamakta ve “eleştirel düşünmenin” ne olduğunu dahi bilememektedir. İşte bu yüzden üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme alanında geliştirilmesi ve eğitimcilerin bu yöne dikkatinin çekilmesi önem teşkil etmektedir.

Eleştirel düşünmenin öğretimiyle alakalı temel olarak iki farklı öğretim yaklaşımı bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, beceri ve konu temelli yaklaşımlardır. Beceri temelli yaklaşımda eleştirel düşünme ayrı bir ders olarak öğretilirken konu temelli yaklaşımda ise ders programları içerisinde konu temelinde dâhil edilerek eleştirel düşünme öğretilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde sınıf ortamı ve öğretmenin rolü inanılmaz derecede önemlidir. Her şeyden önce sınıf ortamı demokratik bir ortam olmalıdır. Sınıf ortamında kendini rahatça ifade etmeyen-edemeyen öğrenciden rahatça düşünebilmesi ve sorgulayabilmesi beklenemez. Buna ek olarak sınıf ortamında dersler işlenirken öğrencinin aktif olarak katılabildiği, problem çözüp, karar verip, detaylı bir şekilde durumları değerlendirebildiği öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Aynı zamanda derslerin yüzeysel değil derinlemesine işlenmesi gerektiği belirtilmelidir. Öğretmen ise eleştirel düşünme becerilerini öğretmeye başlamadan önce kendisi iyi bir eleştirel düşünen birey olmalıdır. Öğretmen model olmalı, eleştiriye açık ve önyargısız olmalıdır. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin kendi düşünme sürecini izlemeleri için bireyleri cesaretlendirmelidir.

Eleştirel düşünmenin soyut bir kavram olması onun ölçülemeyeceği anlamını taşımamaktadır. Sosyal bilimlerde ölçme araçları bilindiği üzere

sıklıkla kullanılmaktadır. Eleştirel düşünme de benzer şekilde bilim insanları tarafından geçmişten günümüze çeşitli ölçme araçları ile ölçülmektedir. Bazı ölçme araçları katılıyorum/katılmıyorum şeklinde olabilirken; bazıları şehir problemlerine ait çözüm önerilerinin değerlendirilmesini istemektedir. Bazıları ise çok farklı bir şekilde bireyin yaşına uygun ilgi çekici bir okuma parçası ile çözüm önerilerinin değerlendirilmesini istemektedir. Ölçek seçimi yapılırken dikkat edilmesi gereken husus eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi istenen grubu tanımak ve onların ihtiyaçlarına yanıt verecek ölçme aracını seçmektir.

Eğitmciler ve üstün yetenekli bireylerini aileleri; unutmayınız, üstün yetenekli bireylerin gelişimindeki sorumluluk önce sizlere düşmektedir. İlk önce sizler iyi bir eleştirel düşünen birey olunuz. Ardından çevrenizi eleştirel düşünme becerileri konusunda geliştirmeye çalışınız.

Kaynaklar

- Açıklan, M. (2017). Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbıyık, C. (2002). Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybek, B. (2006). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Aybek, B. (2007). Konu Ve Beceri Temelli Eleştirel Düşünme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Düzeyine Etkisi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(2),43-60.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Banks, C., McCarthy, J. & Rasool, J. (1993). Critical thinking-reading and writing in a diverse world. California: Wadsworth Publishing Company.
- Beyer, B. (1987). Practical strategies for the teaching of thinking. Boston: Allyn and Bacon, INC.
- Cantürk-Günhan, B , BAŞER, N . (2009). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 451-482. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26107/275071>
- Davis, G .A. & Rimm, S. B. (1998). Education of the Gifted. Mc Graw-Hill Book Company, England.
- De Bono, E. (2002). *Cort Thinking Lessons CD*. Cavendish Information Product Ltd. 10 Cavendish Road, Oxford OX27TW, UK.
- Demir, R. (2017). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Din Öğretimi, Adana: Karahan Kitabevi
- Dewey, J. (1991). How we think. NewYork: Pomethus Books.
- Doğanay, A. (2000), Yaratıcı Öğrenme, A.Şimşek (Edt.), Sınıfta Demokrasi, S. 172, Ankara: Ankara Eğitim-Sen Yayınları.
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, A. Doğanay (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (327-384). Ankara: PegemA Yayınları.
- Dolapçioğlu, S. (2015). Matematik dersinde otantik öğrenme yoluyla eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ennis, R. H. (1991). Goals for a critical thinking curriculum, in a costa (ed.). developing minds. (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.

- Ennis, R. H. & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*, Midwest Publications.
- Ennis, R.H. (1985). Goals for a critical thinking curriculum. A.Costa (Ed.), In *Developing Minds*, Vol 1 (68-71). Alexandria: Virginia.ASCD.
- Erdamar, G. K. & Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.16, 62, 787-800.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi). (2008). *Eleştirel düşünme*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- Facione, P. A (2004). *Critical thinking: What it is and why it counts*. California: Academic Press.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 32(1), 127-146.
- Jackson, N. & Klein, E. (1997). Gifted Performance on Young Children. In Colangelo & G. Davis (eds). *Handbook of Gifted Education*, Boston MA: Allyn & Bacon.
- Kaya, H. (1997). Üniversite öğrencilerinde eleştirel akıl yürütme gücü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Kaya, H. İ. (2010). Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 154, 1-22.
- Kontaş, H. (2009). Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lewis A. & Smith D. (1993). Teaching for higher order thinking .Theory into Practice, 32(3), 131-137.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to Conceptual Change. *Science Education*. 77, 293-300.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking-what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University.
- Marioni, C. (1989). Aspect of Student's Understanding in Classroom Setting: Case Studies on Motion and Intertia. *Physics Education*. 24, 273 - 277.
- Newmann, F. M. (1990). Higherorder thinking in teaching social studies. A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- Newmann, F. M. (1991). Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: common indicators and diverse social studies cour-

- ses. *Theory & Research in Social Educations*, 19(4), 409-431. doi: 10.1080/00933104.1991.10505649
- Özüberk, D. (2002). Feuerstein'in aracılı zenginleştirme programı temel alınarak hazırlanan programın lise birinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Adana.
- Paul, R. W. Elder, L. (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Financial Times Prentice Hall, USA.
- Paul, R., Binker, A., Douglas, M. ve Adamson, K. (1990). *Critical thinking handbook: high school a guide for redesigning instruction*. center for critical thinking and moral critique. Sonoma: State University Pub.
- Paul, R.W. (1991). "Staff Development For Critical Thinking: Lesson Plan Remodelling As The Strategy". A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds (A Resource Book For Teaching Thinking)*. Revised Education, Volume1, Alexandria, Virginia: ASCD.
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for gifted*. USA: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Rovegno, I. (1993) "Content knowledge acquisition during undergraduate teacher training: Overcoming culture] templates and learning through practice", *American Educational Research Journal*, 30(3), 611-642.
- Sak, U. (2010). *Üstün Zekalılar: Özellikleri, Tanılanmaları ve Eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Saylan, N.(1992). Öğretmen yetiştirme eğitim-öğretim planlarının geliştirilmesi. *Teacher training Development of education-instruction plans*. (in Turkish) Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(2), 43-50
- Schreglmann, S. & Kanatlı Öztürk, F . (2018). An Evaluation of Gifted Students' Perceptions on Critical Thinking Skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 6 (4), 1-16. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/jegys/issue/42299/463711>
- Schreglmann, S. & Karakuş, M . (2017). Eğitsel Arayüz Destekli Eğitim Yazılımlarının Eleştirel Düşünme ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 839-855. DOI: 10.17860/mersinefd.290420
- Smutny, J.F. (1998). *The Young Gifted Child: Potential and Promise*. An Anthology,
- Söylemez, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerine yönelik Eleştirel Temel Dil Becerileri Ölçeklerinin geliştirilmesi (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Tao, P. K. & Gunstone, R. F. (1999). The Process of Conceptual Change in Force and Motion During Computer Supported physics Instructions. *Journal of Research in Science Teaching*. (36), 859 – 882.
- Tsangaridou, N., & O’Sullivan, M. (1997). The Role Of Reflection In Shaping Physical Education Teachers’ Educational Values And Practices. *Journal Of Teaching In Physical Education.*, 17, 2-25.
- Tytler, R. (1998). The Nature of Students’ Informal Science Conceptions. *International Journal of Science Education*. 20, (8), 901 – 927.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa yolculuk*. PegemA Yayıncılık, Ankara
- Vural, A. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel Düşünme: Ölçme Araçlarının İncelenmesi ve Bir Güvenirlilik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), . Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/cusosbil/issue/4370/59779>
- Watson, G. & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Zoller, U. (1993). Are lecture and learning compatible? Maybe for LOCS; unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, 70 (3), 195–197.