



# EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi  
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702  
e-ISSN:2587-0718

## EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 3

Sayı: 3

Aralık 2017



## JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 3

Issue: 3

December 2017

*Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.ekvad.com](http://www.ekvad.com)'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.*

*ASOS, Türk Eğitim İndeksi, Akademik Dizin, Google Scholar, SOBİAD, Academic Keys, Scientific Indexing Services, Rootindexing, International Innovative Journal Impact Factor, Eurasian Scientific Journal Index, DRJI, ResearchBib, Journal Factor, Sparc Indexing, i2or indeksleri ve Dergi Park tarafından taranmaktadır.*

***Dergi Sahibi / Owner***

*Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Baş Editörler / Chief Editors***

*Prof. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD*

*Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye*

*Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye*

***Sayfa Tasarımı / Page Design***

*Yrd.Doç.Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

*Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***Kapak Dizayn / Cover Design***

*Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

***İletişim Adresi / Address***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: [info@ekvad.com](mailto:info@ekvad.com), [iletisim@ekvad.com](mailto:iletisim@ekvad.com)

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

***Baskı/Publishing***

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

## ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxfam, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

Prof. Dr. Kathy HALL, *University College Cork, İrlanda*

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Tillotson LI, *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof.Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, ABD*

Doç.Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç.Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç.Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Yrd.Doç. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç. Dr. Uğur DOĞAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakya*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakya*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

## DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Doç.Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç.Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Öğr.Gör.Dr. Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

## BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof.Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Prof.Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Sefa BULUT *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Tolga ERDOĞAN *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*  
Doç.Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Sibel DAL *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd.Doç.Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*  
Yrd. Doç.Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

## SEKRETERYA/ SECRETARY

- Arş.Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş.Gör. Alper YORULMAZ, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*  
Arş.Gör. Orçin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş.Gör. Ahmet VURGUN, *Marmara Üniversitesi, Türkiye*  
Arş.Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*  
Arş.Gör. Abdullah GÖKDEMİR, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

# İÇİNDEKİLER

|   |   |         |
|---|---|---------|
| Hilal İlknur TUNÇELİ<br>Rengin ZEMBAT                     | Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi   | 01-12   |
| Kamil Arif KIRKIÇ<br>Taner BORAY                          | İngilizce Öğretiminde ve Öğreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT)                               | 13-29   |
| Ali YAKAR<br>Bilal DUMAN                                  | Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi         | 30-47   |
| Emine GÖZEL   | Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözmeye Dayalı Ders İmecesini Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi                        | 48-62   |
| Oxana MANOLOVA YALÇIN<br>Bahar ÖZGEN                      | Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (KKTC) | 63-80   |
| Orçin KARADAĞ<br>Eda ÜSTÜNEL                              | Correspondence of Turkish Pre-Service EFL Teachers' Stated Beliefs and Their Classroom Practices                        | 81-96   |
| Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ<br>Sinem ABAY                       | Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemlerdeki Problemi Anlama Durumları                                      | 97-118  |
| Firdevs GÜNEŞ   | Okuma İlgisi ve Gücü  | 119-128 |
| Zeynep KILIÇ,<br>Güliden UYANIK BALAT<br>Saim ÇAĞLAK SARI | CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CMSP) 4 ve 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Türkçe'ye Uyarlama Çalışması                 | 129-142 |
| Selçuk ŞİMŞEK   | Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri  | 143-157 |



## Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi<sup>1</sup>

Hilal İlknur TUNÇELİ<sup>2</sup>, Rengin ZEMBAT<sup>3</sup>

### Öz

Erken çocukluk, insan yaşamının 0-8 yaş arası kapsamakta ve çocuklar birçok gelişim alanında yaşamları boyunca kat edeceği mesafenin yarısını bu dönemde almaktadır. İnsan yaşamı için önemi, yapılan çalışmalar yoluyla da vurgulanan erken çocukluk döneminde çocukların gelişimleri doğru ve uygun yollarla desteklenmelidir. Bu destek kapsamında çocukların öğrenme ve gelişimine ilişkin düzenli ve sürekli olarak veri toplanması, öğretime ilişkin doğru kararlar verilmesi amacıyla elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanması yani değerlendirme yapılması gereklidir. Çocukların değerlendirilmesi sürecinde, gelişimlerdeki ilerlemelerle birlikte çocukların eğitim sürecine dâhil olan paydaş unsurların da değerlendirilmesi ve değerlendirmeler sonucunda gerekli düzenleme ve müdahalelerin yapılması amaçlanmalıdır. Erken çocukluk dönemine ilişkin değerlendirme konusunda devlet kurumları, özel kurumlar ve konu ile ilgili faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları çok yönlü çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmaların öncelikli amacı dezavantajlı çocukların eksikliklerini gidererek akranları ile eşit fırsata sahip olmasının sağlanmasıdır. Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar, ailelerinin özellikleri, kültürel ve yaşantısal geçmişleri tek tip değerlendirmelerle yargıya vararak ihtiyaçları belirlemeye çalışmakta yeterli olmayacaktır. Erken çocukluk döneminde etkili değerlendirmeler yapılabilmesi için; çocukların bilgiyi kağıt kalem kullanarak ya da soyut düşünerek değil, deneyimleri, etkileşimleri ve yaşantıları yoluyla öğrendikleri unutulmamalı ve bu nedenle değerlendirmeler yapılırken büyük çocukların değerlendirilmesi için kullanılan yöntemlerden farklı yöntemler kullanılması gerekmektedir. Bu dönem çocuklarının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemlerin farklılığı ile birlikte çocuğun ilgi süresinin kısalığı ve çocuklarla bire bir çalışmalar yoluyla değerlendirme yapılması gerektiğinden zaman açısından dezavantajlar doğmaktadır. Çocuğu değerlendirme türlerinden her biri, değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağını farklı şekillerde etkiler. Dünyada ve ülkemizde çocukların genel gelişimlerini değerlendirmeye ve taramaya yönelik birçok ölçme aracı bulunmaktadır. Bu ölçme araçlarının uygulama ve puanlama süreçleri ile etki alanları birbirinden farklılık göstermektedir. Sonuç olarak, bu dönem çocukları için en uygun değerlendirme yöntemi ve aracını belirlemek zor olmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Erken Çocukluk Dönemi  
Gelişim  
Değerlendirme  
Okul Öncesi eğitim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.04.2017  
Kabul Tarihi: 21.04.2017  
E-Yayın Tarihi: 15.09.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup> Dr, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, [hiltun@gmail.com](mailto:hiltun@gmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Dr. , Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, [rzembat@marmara.edu.tr](mailto:rzembat@marmara.edu.tr)

## The Importance and Assessment of Early Childhood Development

### Abstract

Early childhood covers the ages between 0 and 8 of human life, and children cover half of the distance they will make in many developmental areas during their lifetime. The development of children should be supported in the correct and appropriate ways during early childhood, which is emphasized by the studies conducted for the human life. Within the scope of this support, it is necessary to collect regular and continuous data on children's learning and development; and to organize and interpret - in other words evaluate the data obtained in order to make the right decisions about teaching. During the evaluation of children, along with the progress of children's development, it should be aimed to evaluate the partaker elements involved in the children's education process and to make necessary arrangements and interventions as a result of the evaluations. State institutions, private institutions, and non-governmental organizations engaged in the subject conduct multi-faceted studies on the evaluation of early childhood. The primary objective of these studies is to ensure that disadvantaged children have equal opportunities with their peers by overcoming their shortcomings. Individual differences among children, characteristics of their families, cultural and experiential backgrounds will not be enough to try to determine needs through uniform assessments. In order to be able to make effective evaluations in early childhood, it is important to remember that children learn through practices, interactions, and experiences, rather than by using paper or pencil, or by abstract thinking, and therefore while evaluating them, the methods used should be different from those used in evaluating older children. Disadvantages arise in terms of time since the methods to be used in the evaluation of children in this period are different, the attention period of the child is too short and evaluations should be carried out by individual studies with the children. Each of the evaluation types of children influences how and when the evaluation is carried out in different ways. There are many measurement tools in the world and in our country to evaluate and screen the general development of children. The application and scoring processes and scopes of these measurement tools differ from each other. As a result, it is difficult to determine the most appropriate evaluation method and tool for children in this period.

### Keywords

Early Childhood  
Development  
Assessment  
Preschool Education

### Article Info

Received: 13.04.2017  
Accepted: 21.04.2017  
Online Published: 15.09.2017

### Giriş

Gelişim bilimi üzerine çalışan bilim insanları gelişimin ne olduğu ve nasıl bir yol izlediği konusunda yıllar boyunca farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Son yıllarda da gelişimle ilgili konular ele alınırken disiplinler arası bir yaklaşım sergilenmesinin bir ihtiyaç olduğu benimsenmeye başlanmıştır. Bu durum gelişimin tanımlanmasında da farklılaşmalara yol açmıştır. En genel anlamıyla gelişim kavramı, organizmada biyolojik (fiziksel varlığımızdaki değişimler), sosyal (sosyal ilişkilerimizdeki değişimler), duygusal (duygusal anlayışımız ve deneyimlerimizdeki değişimler) ve bilişsel (düşünme süreçlerimizdeki değişimler) alanlar gibi farklı alanlarda gerçekleşen, kalıtım ve çevreyle etkileşimler sonucunda bireyin dünyaya uyumunu arttıran sistemli ve sürekli değişimler bütünü olarak tanımlanabilir (Keenan, Evans, Crowley, 2016;Overton, 2010; Salkind, 2002; Santrock, 2013; Senemoğlu, 2012).

Gelişimden bahsederken gelişimle ilgili temel kavramlar olan büyüme, olgunlaşma, öğrenme, hazırbulunuşluk ve kritik dönem kavramlarını bilmek gereklidir. Büyüme, vücudun sadece boy, kilo ve hacim olarak artması olup vücudun değişik organlarında değişik hızlarda gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2012, s.3.). Olgunlaşma, genlerimiz tarafından belirlenen, kontrol edilen ve öğrenme yaşantılarından bağımsız gerçekleşen bir büyüme sürecidir (Keenan, Evans ve Crowley, 2016; Senemoğlu, 2012). Olgunlaşma kavramı çoğu zaman fiziksel gelişimle ilişkilendirilmesine rağmen tüm gelişim alanlarında gerçekleşen büyüme, gelişme ve değişimde önemli bir rol oynamaktadır (Hills ve Bryne, 2010; Malina, Bouchard ve Bar-or, 2004; Manna, 2014; Wise, 2014). Bununla birlikte öğrenme, bireyin her türlü çevresel faktörün etkisiyle edindiği deneyimler ve bunun sonucunda bireyde meydana gelen kalıcı izli



değişikliklerdir (Senemoğlu, 2012; Wise, 2014). Hazırbulunuşluk ise, belli bir öğrenme faaliyetini gerçekleştirebilmek için bilişsel, sosyal, fiziksel ve duyuşsal olarak hazır olma hali olarak tanımlanabilir (Bacanlı, 2016; Senemoğlu, 2012). İnsanoğlu bazı gelişim dönemlerinde ve yaşlarda belli tür öğrenmelere karşı yüksek duyarlılık gösterme eğilimindedir ve bu dönemler kritik dönem olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2012, s. 5).

Erken çocukluk dönemi gelişimde kritik dönemlerden biridir. Bu dönem çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında öğrenme yaşantıları, refahı ve üretkenliği için temel oluşturmaktadır. Bu dönem boyunca çocuklar hayatlarının diğer dönemlerinden daha hızlı bir şekilde büyür ve gelişirler. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel kapasiteleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir (Bredenkamp, 2015; UNICEF, 2003). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin hızı ve bu dönemdeki gelişim süreçleri ile öğrenme yaşantılarının ileriki yıllara katkısı göz önünde bulundurulduğunda bu dönemde çocuğun gelişiminin uygun ve güvenilir ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi, gelişiminin optimum düzeyde desteklenebilmesi ve olası sorunların erkenden belirlenip gerekli müdahalelerde bulunulabilmesi gibi nedenlerden ötürü çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesinin gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır

### **Erken Çocukluk Döneminde Gelişimin Değerlendirilmesi ve Önemi**

Değerlendirme; çocukların öğrenme ve gelişimine ilişkin sürekli olarak veri toplama ve bunun ardından öğretime ilişkin doğru kararlar verme amacıyla elde edilen bilgileri düzenleyip yorumlama süreci olarak tanımlanabilir (Bredenkamp, 2015, s. 345). Son yıllarda erken çocukluk döneminin öneminin anlaşılması ve bu doğrultuda bu dönem eğitime verilen önemin artmasıyla beraber çocukların, eğitim ortamları ve programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da artmıştır. Bu kapsamda devlet kurumları, özel kurumlar ve alanda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları tarafından çok yönlü çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmaların öncelikli amacı dezavantajlı çocukların eksikliklerini giderek akranları ile eşit fırsata sahip olmasını sağlamaktır. Bunun yanı sıra tüm çocukların ve çocukların eğitim sürecine dahil olan paydaş unsurların değerlendirilmesi ve değerlendirmeler sonucunda gerekli düzenleme ve müdahalelerin yapılması da amaçlanmaktadır (Billington, 2006; Lidz, 2003; Snow ve Van Hemel, 2008; Thambirajah, 2011).

Çocukların değerlendirilmesi şu amaçlara yönelik olarak yapılmalıdır (Snow ve Van Hemel, 2008);

1. Ebeveynler ve öğretmenlerin çocukların gelişimsel sürecini ve mevcut durumunu tespit etmesi
2. Eğitimcilerin, planladıkları eğitimsel çalışmaları uyguladıktan sonra hedeflerine ne düzeyde ulaştıklarını değerlendirmesi,
3. Çocuğun durumu ve eğitimcilerin amaçlarının değerlendirilerek eğitim programlarının ihtiyaca yönelik olarak sürekli düzenlenmesi/güncellenmesi,
4. Çocuğun ihtiyaçlarına göre eğitim ortamlarının düzenlenmesi

Çocuklar motor, bilişsel, sosyal-duygusal ve dil olmak üzere dört alanda gelişim göstermektedirler. Gelişimde bireysel farklılıklar söz konusu olduğundan, hiçbir çocuğun bahsedilen gelişim alanlarından hiçbirinde gösterdikleri gelişim hızı birbirinin aynı değildir. Ayrıca her çocuğun ailesi, kültürel ve yaşantısal geçmişi birbirinden farklıdır. Bu nedenle erken çocukluk döneminde “tek tip” değerlendirme bu dönem çocuğunun ihtiyaçlarını belirlemek ve karşılamak için yeterli olmayacaktır (Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998, s.4-5). Değerlendirme yapılırken öncelikle değerlendirilecek beceri ya da becerilerin neler olduğu belirlenmeli ve sonrasında değerlendirme için en uygun yöntem ya da yöntemler seçilmelidir.

Bu dönemde çocuklar bilgiyi kağıt kalem kullanarak ya da soyut düşünme yoluyla değil; deneyimleri, etkileşimleri, yaptıkları ve konsantrasyonları yoluyla yapılandırır. Çocuklar öğrenmek için mutlaka nesnelere dokunmalı, manipüle etmeli, görseller oluşturmalı, anlattıklarımızı hikayelerimizi dinleyerek canlandırmalı, model almalı, konuşmalı ve şarkı söylemeli, hareket etmeli ve oyun oynamalıdır. Erken çocukluk döneminde değerlendirme yapmak büyük çocukların değerlendirilmesinden birçok yönüyle farklılaşmaktadır. En büyük fark, erken çocukluk dönemi çocuklarının öğrenme biçimleridir. Erken çocukluk dönemi çocuğunu değerlendirmek, gelişimin hızlı olması, kendine özgü bir yol takip etmesi ve çevreden fazlasıyla etkilenmesi nedeniyle güçtür. Bu

dönemde çocukların birebir çalışmalar yoluyla değerlendirilmeleri daha doğru sonuçlar elde edilmesine yardımcı olacaktır. Ancak birebir değerlendirmeler yapılırken çocukların ilgi sürelerinin kısıllığı göz önünde bulundurularak kısa süreli oturumlar düzenlenmeli ya da oturumlar zamana yayılmalıdır. Bu durum da değerlendirmelerin yapılmasında zaman kullanımı bakımından zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır (Bredenkamp ve Rosegrant, 1995; NAEYC, 1998; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998). Çocukların değerlendirilmesi süreci sonunda doğru ve verimli veriler elde edebilmek için değerlendirmenin planlanması ve uygulanması aşamasında göz önünde bulundurulması gereken belli ilkeler olmalıdır. Bu ilkeler sayesinde bu dönemde yapılacak değerlendirmelerin doğru ve çocukların yararına olması sağlanabilir.

### ***Gelişimin Değerlendirmesinde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler***

Çocuğu değerlendirirken dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler bulunmaktadır. Bunlar (DEC, 2007; NAEYC, 2003; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998; Snow ve Van Hemel, 2008):

1. Değerlendirme belirli bir amaca dönük olmalıdır.
2. Bu amaca uygun değerlendirme yöntemi ve aracı belirlenmelidir.
3. Değerlendirme sonuçları ve eğitimin kalitesini ilişkilendirmeye yardımcı olacak teorik alt yapı belirlenmelidir.
4. Çocuğun geliştirilmesi için gereken düzenlemelerin ve özelleştirmelerin belli bir standarda sahip olmasına dikkat edilmelidir.
5. Programın kalitesinin artırılması için değerlendirme sürekli ve düzenli olmalıdır.
6. En kısa süreli ve en etkili değerlendirme yöntemi planlanmalıdır.
7. Çocukların değerlendirilmesi sürecinde doğru değerlendirme yapabilmek için uygun koşullar hazırlanmalıdır.
8. Değerlendirmelerde çocuğun yararı ilkesi gözetilmelidir.
9. Profesyonel, yasal ve etik açıdan uygun olmalıdır.
10. Çocuğun yaşına uygun, gelişimsel ve bireysel değerlendirmeler yapılmalıdır.
11. Değerlendirme sürecine aile dahil edilmelidir.
12. Çocuğun yaşadığı kültür ve dile uygun olmalıdır.
13. Çocuğa dair bilgiler çok yönlü kaynaklardan elde edilmelidir.

### ***Erken Çocukluk Eğitiminde Değerlendirme Yöntemleri***

Erken çocuklukta kullanılabilecek değerlendirme yöntemlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar sonucunda bu alanda çalışmalar yürüten ve alana yön veren dünya çapında dört önemli kuruluş olan Division for Early Childhood (DEC), National Association for the Education of Young Children (NAEYC), National Education Goals Panel (NEGP) ve Head Start National Reporting System (NRS) tarafından iki ana başlık belirlenmiştir. Birincisi erken çocukluk döneminde çok yönlü yöntemlerin kullanılması yani "Çoklu Yöntem", ikincisi ise "Otantik Yöntem" dir (Jiban, 2013, s.7).

#### ***Çoklu Yöntem***

Çoklu yöntemde; gözlem, görüşme, portfolyo, standart testler, kontrol listeleri/derecelendirme ölçekleri, gelişimsel geçmişin kaydı ve potansiyeli değerlendirme araçlarından çocukların yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun olanların birlikte kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır. Erken çocukluk döneminde yapılacak çoklu değerlendirmelerle çocuğun mevcut durumu, ihtiyacı, geliştirilmesi gereken noktalarının belirlenmesinde daha derin bir değerlendirme imkânı sunulmaktadır (DEC, 2007; NAEYC, 2003; Snow ve Van Hemel, 2008).

#### ***Otantik Yöntem***

NAEYC (2003), erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirmelerin çocuğun güncel performansını yansıtan gerçekçi düzenlemeler ve durumlardan veriler elde etmesi gerektiğini belirtmektedir. Otantik değerlendirme gözlemler oyun ya da aktiviteler esnasında yani çocuğun doğal yaşantısı sırasında oluşan durumların değerlendirilmesidir. Çocuk merkezli ve interaktif olan bu yöntem

sayesinde “çocuğun doğal ortamı ile becerilerinin etkileşimi” hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Otantik değerlendirme, bir beceri ya da davranışın birçok ortam ve durumda sergilenmesine imkân vererek çocuğun gelişimsel durumu hakkında geçerli tahminler yapılmasını sağlar. Çocuğun performansının değerlendirilmesinde standart testler kullanmanın yanı sıra otantik değerlendirme yönteminin kullanılmasıyla eğitimciler çocuğun sahip oldukları ve ihtiyaçları hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olabilirler (DEC, 2007; Snow ve Van Hemel, 2008).

Çocukları değerlendirirken kullanılacak yöntemin belirlenmesinde yapılacak değerlendirmenin hangi amaca hizmet edeceği de önemlidir. Çocuğun mevcut durumunu, yani gelişim düzeyini, belirlemek ve bu düzeye göre eğer risk grubunda ise uygun desteğin erken müdahale ile sağlanması ya da sahip olduğu potansiyeli, gelişime açık olduğu alanları belirleyerek desteklenmesi için uygun yöntemler kullanılmalıdır.

Bu desteğin sunulabilmesi için gerek ülkemizde gerekse dünya genelinde çocukların tüm gelişim alanlarındaki gelişimlerini değerlendirme ve taramaya yönelik birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu kapsamda yurt dışında geliştirilen ve ülkemiz çocuklarına uygun bir şekilde uyarlamaları yapılan gelişim ölçekleri de bulunmaktadır.

### **Erken Çocukluk Eğitiminde Değerlendirme Türleri**

Çocuğu değerlendirme türlerinden her biri, değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağını farklı şekillerde etkiler. En geniş anlamı ile değerlendirme “şekillendirici” ve “düzey belirleyici” olarak ikiye ayrılabilir. Şekillendirici değerlendirme, çocukları doğru biçimde ve miktarda desteklemek amacıyla onların öğrendikleri hakkında bilgi toplama sürecidir. Şekillendirici değerlendirmeden elde edilen bilgiler öğretim ve öğrenme sürecinde atılacak sonraki adımların belirlenmesine yardım eder. Düzey belirleyici değerlendirme, eğitimsel deneyimin sonucunda eğitimin etkisini özetlemek ve değerlendirebilmek için çocuğun öğrendiklerinin değerlendirilmesi sürecidir (Bredenkamp, 2015, s. 343).

Değerlendirmeyi şekillendirici ve düzey belirleyici olarak ele alan kaynakların yanı sıra informal ve formal değerlendirmeler olarak da ikiye ayıran kaynaklar bulunmaktadır. İnformal değerlendirme, öğretmenin gün içerisinde sınıf ile ilgili kararlar almak veya öğretim şeklini uyarlamak için bilgi toplamasını ifade eder. Formal değerlendirme, önceden belirlenmiş bir süreci izleyen ve özel olarak oluşturulmuş araç veya aletleri kullanan bir değerlendirme türüdür. Standart testler de formal değerlendirmenin başlığı altındadır. Standart testler; uygulama ve puanlama kriterleri önceden belirlenmiş ve aynı koşullar altında, aynı işi yapan tüm çocukların aynı şartlar ile değerlendirildiği testlerdir. Standart testlerin geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmaları gerekmektedir. Puanlama türü olarak “ölçüt bağımlı testler” ve “norm bağımlı testler” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Blake ve Wise, 2014; McAfee ve Leong, 2012).

Standart testlerin bir türü olarak ölçüt bağımlı testler, bireylerin bilgi ve beceriyi ne düzeyde ve ne kadar iyi öğrendiğini değerlendirmek için tasarlanmıştır. Bireyin başarılı olabilmesi için uzmanlar tarafından önceden belirlenmiş belirli sayıdaki soruyu doğru cevaplaması gerekmektedir. Norm bağımlı testler ise ölçüt bağımlı testlerin aksine bir kişinin testten aldığı puanı teste giren diğer kişilerin puanları ile karşılaştırmak için tasarlanmıştır. Bu testlerden elde edilen puanlar, teste girenlerin yarısı ortalamasının üzerinde, yarısı altında kalacak şekilde yüzdeler halinde sunulur (Fairtest, 2007).

Erken çocukluk döneminde yapılacak değerlendirmenin; eğitim ve öğretimin desteklenmesi, özel öğrenme veya gelişimsel gereksinimi olan çocukları belirlenmesi, eğitim programının değerlendirilmesi ve sorumluluğun değerlendirilmesi olmak üzere dört temel amacı bulunmaktadır. Bu dört temel amaçtan biri olan özel öğrenme veya gelişimsel gereksinimi olan çocukları belirleme sürecinde tanılayıcı testler ya da tarama testleri kullanılmaktadır. Tarama testleri aynı zamanda gelişimsel tarama olarak da adlandırılmaktadır. Bu testler hangi çocukların yetersizlik veya öğrenme güçlüğü riski olduğunun belirlenmesinde ilk adımı oluşturan ve genellikle tüm çocuklara uygulanan testler olup, gelişim değerlendirme olarak da bilinmektedir (Bredenkamp, 2015; Shepard, Kagan ve Wurtz, 1998).

Çocuğun gelişimini değerlendirme sürecinde kullanılan değerlendirme yöntem ve araçlarının etik kurallar gözetilerek, yansız bir şekilde değerlendirme yapmak üzere hazırlanması büyük önem arz

etmektedir. Çocuğa ve durumuna uygun olarak belirlenmeyen değerlendirme yöntemleri ile ya da tek tipte uygulanan bir değerlendirme yöntemi ile çocuklar için kesin tanılar konulmamalıdır. Erken ocukluk döneminin, insan hayatında gelişimsel anlamda kritik bir dönem olması sebebiyle değerlendirmeler yoluyla eksiklerin ve varsa problemlerin erkenden belirlenmesi yoluyla gerekli önlemler alınması ve gelişimsel anlamda bireylerin sağlıklı ve verimli bir çocukluk geçirmesine destek olunmalıdır (Bredekamp, 2015; Fairtest, 2007; Horton ve Bowman, 2002).

### **Gelişim Değerlendirme Araçları**

Erken ocukluk döneminde uygun olarak alan uzmanları tarafından geliştirilen ve uyarlanan lme araçlarının uygulama süreci, puanlama sistemi ve etki alanı birbirinden farklılık göstermektedir. Dünyada ve ülkemizde kullanılan gelişim değerlendirme araçları ve özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur (Akşın ve Ahmetoğlu, 2015; Garber, Timko ve Bunkley, 2007; Kapçı, Uslu ve Küçüker, 2007; Aral ve arkadaşları, 2008; Yalaz, Anlar ve Bayoğlu, 2009; Aral ve arkadaşları, 2015; Uzundemir Marangoz, 2001; Savaşır ve Erol, 2004; Temel, Avcı ve Turla, 2004, Oktay ve Bilgin-Aydın, 2002).

**Tablo 1. Yurtdışında geliştirilen ve kullanılan gelişim değerlendirme araçları**

| Ölçme Aracının Adı   | Gelişimsel Alan   | Ay/Yaş     | Gözleme dayalı(G)/Doğrudan Değerlendirme | Norm Bağımlı (N)/Ölçüt Bağımlı(Ö) | Dili  | Uygulama İçin Eğitim Gerekli mi? Evet (E) Hayır (H) | Ölçeği değerlendirmek için eğitim gerekli mi? Evet (E) Hayır (H) | Puanlama Seçenekleri Manuel (M) Elektronik (E) | Değerlendirmeye aile dahil ediyor mu? Evet (E) Hayır (H) |
|--|---|------------|--|-----------------------------------|---|---|--|--|--|
| Ages and Stages Questionnaire (ASQ-3)                            | İletişim, Problem Çözme, Kaba ve İnce Motor, Kişisel/Sosyal   | 1-66 ay    | D  | N                                 | İngilizce Türkçe* (Küçükler, Kapçı ve Uslu, 2007)             | E   | H  | M-E  | E  |
| Battelle Developmental Inventory Screening Test                  | Uyum, Kişisel/Sosyal, İletişim, Bilişsel,   | 0-7 yaş    | D  | N                                 | İngilizce İspanyolca  | E   | H  | M-E  | H  |
| Brigance Preschool Screen  | Akademik- erken akademik, İfade Edici Dil, Alıcı Dil, Sosyal duygusal beceriler, Kaba motor, İnce Motor, Özbakım becerileri | 0-7 yaş    | D  | N                                 | İngilizce Türkçe* (Aral v.d., 2008)                           | E   | H  | M-E  | E  |
| Creative Curriculum Developmental Continuum Assessment           | Sosyal Duygusal, Fiziksel, Bilişsel, Dil  | 3-5 yaş    | G  | N                                 | İngilizce İspanyolca  | E   | H  | M -E   | E  |
| Denver II  | Kişisel/Sosyal, İnce Motor ve Uyum, Kaba Motor, Dil   | 0-6 yaş    | D  | N                                 | İngilizce İspanyolca Türkçe* (Yalaz, Anlar, ve Bayoğlu, 2009) | E   | H  | M-E  | E  |
| DIAL-3 (Developmental Indicators for the Assessment of Learning) | Motor, Kavramlar, Dil, Özbakım Becerileri, Sosyal Gelişim   | 3-6:11 yaş | D  | N                                 | İngilizce İspanyolca Türkçe* (Aral v.d., 2015)                | E   | H  | M-E  | E  |
| Early Screening Inventory (ESI-R)                                | Görsel-Motor/ Uyum, Dil ve Bilişsel, Kaba Motor   | 3-5:11 yaş | D  | N                                 | İngilizce İspanyolca  | E   | H  | M-E  | E  |

| Ölçme Aracının Adı                                   | Gelişimsel Alan  | Yaş/Ay    | Gözleme dayalı(G)/Doğrudan Değerlendirme (D) | Norm Bağımlı (N)/Ölçüt Bağımlı(Ö) | Dili  | Uygulama İçin Eğitim Gerekli mi? Evet (E) Hayır (H) | Ölçeği değerlendirmek için eğitim gerekli mi? Evet (E) Hayır (H) | Puanlama Seçenekleri Manuel (M) Elektronik (E) | Değerlendirmeye aile dahil ediyor mu? Evet (E) Hayır (H) |
|--|--|-----------|--|-----------------------------------|---|---|--|--|--|
| Galileo Preschool Assessment Scale                   | Yaratıcılık, Doğa ve Fen, Öğrenme Yaklaşımı, Erken Matematik, Dil ve Okuryazarlık, Fiziksel Sağlık Uyg., İnce/Kaba Motor Gelişim, Sosyal- duygusal gelişim | 3-5 yaş   | G-D  | N                                 | İngilizce İspanyolca  | E   | H  | E  | E  |
| High Scope Child Observation Record                  | Girişkenlik, Sosyal İlişkiler, Yaratıcı Oyun, Hareket ve Müzik, Dil ve Okuryazarlık, Matematik ve Fen  | 2,5-6 yaş | G  | Ö                                 | İngilizce   | E   | H  | M -E   | E  |
| Learning Accomplishment Profile- 3rd Edition (LAP-3) | Kaba Motor, İnce Motor, Okuma Yazmaya Hazırlık, Bilişsel, Kişisel/Sosyal, Dil Özbakım  | 36-72 ay  | G-D  | Ö                                 | İngilizce Türkçe* (Tunçeli tarafından yapılmaktadır)  | E   | H  | M-E  | H  |
| Portage Guide to Early Education                     | Özbakım becerileri, fiziksel gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi   | 0-6 yaş   | G  | N                                 | 35'ten fazla dile çevrilmiştir. Türkçe (Uzundemir Marangoz, 1993; Akt. Uzundemir Marangoz, 2001). | E   | H  | M  | E  |
| Work Sampling  | Sosyal Duygusal Gelişim, Öğrenme Yaklaşımı, Yaratıcılık, Dil Gelişimi, Matematik, Fiziksel Sağlık ve Gelişim, Okuryazarlık, Fen                            | 3-5 yaş   | G  | Ö                                 | İngilizce   | E   | H  | M-E  | H  |

**Tablo 2. Yurt içinde geliştirilen ve kullanılan gelişim değerlendirme araçları**

| Ölçme Aracının Adı                         | Gelişimsel Alan  | Yaş      | Gözleme dayalı(G)<br>/Doğrudan<br>Değerlendirme (D) | Norm Bağlımlı (N)/<br>Ölçüt Bağlımlı(Ö) | Uygulama İçin<br>Eğitim Gerekli mi?<br>Evet (E)<br>Hayır (H) | Ölçeği<br>değerlendirmek için<br>eğitim gerekli mi?<br>Evet (E)<br>Hayır (H) | Değerlendirmeye aile<br>dahil ediyor mu?<br>Evet (E)<br>Hayır (H) |
|--|--|----------|---|---|--|--|---|
| Ankara Gelişim Tarama<br>Envanteri         | Dil ve bilişsel, İnce<br>motor, kaba motor ve<br>sosyal gelişim, özbakım | 0-72 ay  | G   | N                                       | E  | H  | E   |
| Gazi Erken Çocukluk<br>Değerlendirme Aracı | Psikomotor, bilişsel, dil<br>ve sosyal duygusal<br>gelişim               | 0-72 ay  | G   | N                                       | E  | H  | H   |
| Marmara Gelişim Ölçeği                     | Bedensel, zihinsel,<br>duygusal, sosyal,<br>özbakım, dil                 | 36-72 ay | G   | -                                       | E  | H  | H   |

Tablo 1 ve Tablo 2 incelendiğinde gerek yurt dışında gerekse ülkemizde çocukların gelişimlerini değerlendirmeye yönelik, farklı yaş aralığındaki çocukları hedefleyen, farklı gelişimsel özellikleri değerlendiren, doğrudan ya da gözlem yoluyla değerlendirmelerin yapıldığı, ailelerin de değerlendirme sürecine dahil olduğu ölçme araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Yurt dışında geliştirilen gelişim değerlendirme araçları ülkemiz çocukların uygun şekilde uyarlanarak uzun yıllardır kullanılmaktadır. Uyarlamaların yanı sıra ülkemiz alan uzmanları tarafından geliştirilen gelişim değerlendirme araçlarının da olduğu ancak yurt dışına kıyasla sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Tablolarda sunulan gelişim değerlendirme araçları incelendiğinde yurt dışında geliştirilen gelişim değerlendirme araçlarının standardize edilmiş materyallerinin bulunduğu; buna karşın ülkemizde geliştirilen gelişim değerlendirme araçlarından ise sadece Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı'nda standardize edilmiş materyal seti olduğu görülmektedir. Bu materyallerin olması çocukları değerlendirmek için gereken optimum koşulların oluşturulmasında ve ölçme aracının amaçlarına ulaşmasında daha etkili olduğu düşünülmektedir. Böylelikle uygulayıcılar ve uygulama ortamlarından kaynakları hataların en aza indirilmesinin sağlandığı söylenebilir.

İlgili alan yazında da vurgulandığı üzere çocukların tek tip değerlendirme yoluyla değerlendirilmesinin, sonuçların objektifliği ve doğruluğuna sınır koyacağı belirtilmektedir. Tablolar incelendiğinde çocuğu hem gözlem yoluyla hem de doğrudan değerlendirmeler yoluyla inceleyen sadece iki ölçme aracının (Galileo Preschool Assessment Scale ve Learning Accomplishment Profile-3rd Edition) bulunduğu görülmekte ve bu sayının oldukça sınırlı olduğu düşünülmektedir. Uygulayıcının çocukla birebir uygulamalar yaparak çocuğun gelişimini doğrudan değerlendirmesinin yanı sıra hem kendi gözlemleri hem de ebeveyn ve öğretmenlerin gözlemlerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Çoklu yöntem uygulanarak değerlendirilen çocukların mevcut durumları, eksikleri, ihtiyaçları daha doğru ve objektif şekilde değerlendirilecektir. Böylelikle çocukları değerlendirmenin amacına ulaşması sağlanarak erken çocukluk döneminden ileriki eğitim kademeleri ve yaşantılarına daha hazır bir şekilde adım atmalarına yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak; erken çocuklukta değerlendirmenin önemi ve nasıl olması gerektiğine ilişkin alan yazından edinilen bilgiler ışığında; gelişen ve değişen çağda değerlendirme yöntem ve araçlarının ihtiyaçlara yönelik olarak ve çocukların gelişimine katkı sağlayacak biçimde sürekli yenilenmesinin gerekli olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların gelişimlerini bütüncül olarak değerlendiren, gözlemler yoluyla ve doğrudan çocuklarla çalışmanın birlikte olduğu, ailelerin ve öğretmenlerin de değerlendirme sürecinde yer aldığı, standardize edilmiş materyalleri olan ölçme araçlarının geliştirilmesi veya geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarının kültürlere uygun şekilde adaptasyonu yoluyla çocukların değerlendirilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir.

### Kaynakça

- Akşin, E. & Ahmetoğlu, E. (2015). Tests and Programs in Turkey and the World for Assessment of School Readiness. Eds. Irina Koleva, Recep Efe, Emin Atasoy, Zdravka Blagoeva Kostova. *Education in the 21st Century Theory and Practice*. 733-750. Bulgaria, Sofia: ST. Kliment Ohridski University Press.
- Aral, N., Bıçakçı, M.Y., Tiryaki, A.Y., Sultanoğlu, S.Ç. ve Şahin, S. (2015). Montessori eğitiminin çocukların gelişimine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 1 (1): 32-52. Erişim Tarihi: 19.08.2016. [www.dergipark.ulakbim.gov.tr/huner/article/download/5000149901/](http://www.dergipark.ulakbim.gov.tr/huner/article/download/5000149901/)
- Aral, N., G. Baran, F. Gürsoy, A. Köksal-Akyol, A. Bütün- Ayhan, S. Erdoğan & M. Yıldız-Bıçakçı, Brigance Erken Gelişim Envanteri II'nin altı yaş Türk çocukları için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(353): 4-12. Erişim Tarihi: 14.07.2016. [www.search.ebscohost.com](http://www.search.ebscohost.com).
- Bacanlı, H. (2016). *Eğitim Psikolojisi*. (Geliştirilmiş 23. Baskı). 48-49. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Billington, T. (2006). *Working With Children: Assessment, Representation and Intervention*. 42-43. Londra: SAGE Publication.



- Blake, B.S. & Wise, L.L. (2014). What Is the Role and Importance of the Revised AERA, APA, NCME Standards for Educational and Psychological Testing?. *Educational Measurement: issues and Practice*. 33 (4): 4-12.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition)*. (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bredenkamp, S., & T. Rosegrant, (ed.). (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment, 2*: 21-22. Washington, DC: NAEYC.
- DEC (2007). Promoting positive outcomes for children with disabilities: Recommendations for curriculum, assessment, and program evaluation. Erişim Tarihi:21.07.2016. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PrmtgPositiveOutcomes.pdf>.
- Fairtest (2007). Criterion- and Standards- Referenced Tests. Erişim Tarihi: 09.05.2016. <http://www.fairtest.org/sites/default/files/criterion%20fact.pdf>.
- Garber, R.F., Timko, G. & Bunkley, L..S. (2007). *School Readiness Assessment: A Review of the Literature*. Erişim Tarihi: 21.06.2016. [http://www.communityresearchpartners.org/wp-content/uploads/Reports/School-Readiness/School\\_Readiness\\_Assessment.pdf](http://www.communityresearchpartners.org/wp-content/uploads/Reports/School-Readiness/School_Readiness_Assessment.pdf).
- Hills, A.P. & Byrne, M (2010). An Overview of Physical Growth and Maturation. *Medicine and Sport Science*. 55: 1-13. Erişim Tarihi: 20.04.2016. <https://www.karger.com/Article//321968>.
- Horton, C. & Bowman, B. T. (2002). Child assessment at the preprimary level: Expert opinion and state trends. Chicago, IL: Erikson Institute for Advanced Study in Child Development. Erişim Tarihi: 30.06.2016. [https://www.erikson.edu/wpcontent/uploads/OP\\_horton-bowman1.pdf](https://www.erikson.edu/wpcontent/uploads/OP_horton-bowman1.pdf).
- Jiban, C. (2013). Early Childhood Assessment: Implementing Effective Practice: A Research Based guide inform assessment planning in Early grades. Erişim Tarihi: 21.07.2016. <https://www.nwea.org/resources/early-childhood-assessment-implementing-effective-practice/>.
- Kapçı, E.G., Küçüker, S & Uslu, R. (2010). How Applicable are Ages and Stages Questionnaires for use with Turkish Children? *Topics in Early Childhood Special Education*. 30: 176-188.
- Keenan,T., Evans, S. Evans, & Crowley,K. (2016). *An Introduction to Child Development* (3rd Edition). 5-7. California: SAGE Publication.
- Lidz, C.S. (2003). *Early Childhood Assessment*. 10-11. New Jersey: John Wiley& Sons, Inc.
- Malina,R.M., Bouchard, C. & Bar-or,O. (2004). *Growth, Maturation and Physical Activity*. (2nd Edition). 4-5. Illinois: Human Kinetics.
- Manna, I. (2014). Growth Development and Maturity in Children and Adolescent: Relation to Sports and Physical Activity. *American Journal of Sports Science and Medicine*, 2(5A): 48-50. Erişim Tarihi: 18.03.2016. [https://www.researchgate.net/publication/267453319\\_Growth\\_Development\\_and\\_Maturity\\_in\\_Children\\_and\\_Adolescent\\_Relation\\_to\\_Sports\\_and\\_Physical\\_Activity](https://www.researchgate.net/publication/267453319_Growth_Development_and_Maturity_in_Children_and_Adolescent_Relation_to_Sports_and_Physical_Activity).
- McAfee, O. & Leong, D.J. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. (Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning)*. (Çev. Birsen Ekinci). 177-178. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- NAEYC (1998). Learning to read and write. Developmentally appropriate practice for children. *Young Children*. 53 (4): 30–46. Erişim Tarihi: 18.07.2016. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSREAD98.PDF>.
- NAEYC (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation*. Erişim Tarihi: 21.07.2016. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscapse.pdf>.
- Oktay,A., Bilgin-Aydın, H. (2002). Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi (3-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin). *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Overton,W. F. ( 2010). Life-Span Development: Concept and Issues. R.M. Lerner, W.F. Overton, A.M. Freund &M.E. Lamb (Eds). *The Handbook of Life-Span Development: Cognition, Biology and Methods*. 1-30. New Jersey: John Wiley&Sons, Inc.
- Salkind, N.J. (2002). *Child Development*. 119-120. NewYork: The Macmillan Psychology Reference Series.
- Santrock, J.W. (2013). *Life-Span Development*. (13th Edition). 8-10. NewYork: McGraw Hill.
- Savaşır, S. & Erol, N. (2004). *Ankara Gelisimsel Tarama Envanteri El Kitabı*. 3. ed., Ankara: Türk Psikologlar Birliği.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. (21. Baskı). 3-5. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Shepard, L., Kagan, S.L. & Wurtz, L. (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Goal 1 Early Childhood Assessments Resource Group. Washington, DC: National Education Goals Panel. Erişim Tarihi: 03.03.2016. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/prinrec.pdf>.
- Snow, C.E. & Van Hemel, S.B. (2008). *Early Childhood Assessment: Why, What and How*. 15-43. Washington: The National Academies Press.
- Temel F., Ersoy Ö., Avcı N. & Turla A.(2004). *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı*. Ankara:Rekmay Ltd.şti
- Thambirajah, M.S. (2011). *Developmental Assessment of the School-Aged Child with Developmental Disabilities*. P. 57-60. Londra: Jessica Kingsley Publishers.
- UNICEF (2003). *The State Of The World's Children 2003*. Erişim Tarihi: 26.04.2016. <https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf>.
- Uzundemir, Marangoz, (2001). *Portage erken eğitim kılavuzu*. Ender Özel Eğitim Danışmanlık. İzmir: Duyal Matbaası.
- Wise, A. F. (2014). *Designing Pedagogical Interventions to Support Student Use of Learning Analytics*. LAK '14 Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge. 203-211. Erişim Tarihi: 27.03.2016. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2567588>.
- Yalaz, K., Anlar, B. & Bayoğlu, B. (2009). *Denver II gelişimsel tarama testi. "Türk çocukları standardizasyonu"*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi.



## İngilizce Öğretiminde ve Öğreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT)

Kamil Arif KIRKIÇ<sup>1</sup>, Taner BORAY<sup>2</sup>

### Öz

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyanın, zorunlu olarak gelişen iletişim ağları, İngilizce iletişim kurmayı gerekli hale getirmiştir. Küreselleşen dünyada, İngilizcenin yaygın olarak kullanılıyor olması, ülkelerin eğitim sistemlerindeki okulların programlarında da İngilizce dersinin ilkokuldan Yükseköğrenimin sonuna kadar yer almasını gerekli kılmıştır. Ülkemizde de Cumhuriyetin kurulmasından sonra İngilizce öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ve programlar uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak oldukça önem verilen bir alan olmasına rağmen ülkemizde İngilizce öğreniminde öğrencilerin İngilizceyi kullanım düzeyleri açısından istenilen hedeflere ulaşmaları mümkün olmamıştır. Anaokulundan, ilkokuldan itibaren öğrenme ve iletişim kurma bakımından uzun yıllar İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin, bu süreç sonunda İngilizce kullanımında iletişim becerilerinde, özellikle konuşma becerisinde yeterli olmadıkları görülmektedir. BT (Boray Tekniği) öğrencilerin İngilizceyi öğrenebilmeleri için geliştirilmiş ve ülkemizde İngilizce öğrenmeye çalışanların özellikle konuşma becerilerini geliştirerek İngilizce öğrenmelerini sağlayan, ülkemize özgü ve oldukça yeni bir İngilizce öğrenme tekniğidir. Boray Tekniği, Türkiye’de bugüne kadar, anlıyorum ancak konuşamıyorum düzeyine gelen tüm öğrencilerin konuşabilmesini sağlamayı hedeflemektedir. İngilizce öğrenmeye başlayan yedi yaşından itibaren tüm öğrencilerin İngilizce öğrenme süreçlerini, konuşma alanı da dahil olmak üzere başarılı kılacak bir araç olarak, tüm ilgililerin kullanımına sunulmuş etkin bir İngilizce öğrenme ve öğretme tekniğidir. Boray Tekniğinin nasıl bir teknik olduğunun sunulması bu çalışmanın temel amacıdır. Çalışmanın önemi, İngilizce öğretim alanına yeni bir tekniğin sunulması ile ilgilidir. Bu makalede açıklanan Boray Tekniği Türkiye’de, İngilizce öğretiminde uzun yıllardır var olan “Anlıyorum ama konuşamıyorum” probleminde çözüm olmak üzere tasarlanmıştır. Boray tekniği ile ilgili çalışmalar son beş yıldır farklı düzeydeki okul ortamlarında yapılmaya devam etmektedir. Çalışmalar Boray Tekniğinin, hem bilişsel hem duygusal alanlarda İngilizce öğrencilerini nasıl etkilediği üzerinedir.

### Anahtar Kelimeler

Boray Tekniği,  
İngilizce Öğrenme Tekniği,  
İngilizce Öğretme Tekniği

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.06.2017

Kabul Tarihi: 14.08.2017

E-Yayın Tarihi: 15.09.2017

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, , Türkiye, kamil.kirkic@izu.edu.tr

<sup>2</sup> Öğretmen, Ümraniye Özel Bilgiçağı Ortaokulu, Türkiye, tanerboray@gmail.com

## An Innovative Tehnique in Teaching and Learning English for Turkey: Boray Technique (BT)

### Abstract

Communication networks which are stemmed from the needs of a globalized world made communicating in English a necessity. English lesson, since English is widely used by the masses in the globalized world, has become a must in education starting from the beginning of the primary school up to the end of university. After the foundation of the republic in Turkey, various approaches and programs have been put in place in teaching English. However, although it is one of the crucial part of curriculum, student levels of using English have never met the expectations. Students especially fall short of speaking at the very end of university after receiving English lessons starting from the kindergarten and primary school. Boray Technique (BT)) has been developed authentically to meet this unique demand. It aims to assist Turkish students in learning English by focusing on speaking. It is first of its kind in the sense that no other method enables the students to overcome speaking and let them gain confidence starting right from the first lesson. The students take it like breakthrough. It has such a positive effect on their self-confidence in no time because it directly tackles the problems unique to Turkish students. The aim of this study is to present what Boray technique is. The importance of the study is related to that a new technique is shared in teaching English area. Boray technique, which is explained in this article, is designed to solve the special problem which is stated as "I can understand but I can not understand in English." In Turkey. The research done about Boray technique in last five years is focused on both dimensions of learning, cognitive and affective domains.

### Keywords

Boray Technique,  
English Learning  
Technique,  
English Teaching  
Technique.

### Article Info

Received: 06.19.2017

Accepted: 08.14.2017

Online Published: 09.15.2017

### Giriş

Küreselleşen dünya insanlar arasında iletişim ihtiyacını, çok yönlü olarak, her geçen gün daha da arttırmaktadır. Bununla birlikte farklı mecralar kullanma zorunluluğu ortaya çıkmakta ve insanlar ana dillerinin dışında ilave bir yabancı dil daha öğrenmek durumunda kalmaktadır. "Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin ekonomik ve politik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve tecimsel (ticari) ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları kıt'asal bloklaşmaları, hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır"(Demirel,2016). Hızla değişen dünya koşullarına paralel olarak, 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren ABD'nin dünyada süper güç olması dolayısıyla İngilizce tüm ülkeler tarafından ikinci dil olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu etki ile Türkiye de İngilizce dilinin öğretildiği ülkelerden bir olmuştur. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılın küresel ölçekte iletişiminin sağlandığı dil İngilizcedir. Zamanında Latince, Arapça gibi diller ortak dil olarak kullanılmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyılın ortak dili de İngilizce olmuştur. ABD'nin siyasi ve ekonomik durumu ve etkisi sebebiyle, ana dili olan İngilizcenin Lingua Franca olmasına en büyük aday olduğu tartışma götürmez (Yıldıran,2012). Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar olan süreçte, yabancı dil öğretimi Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin öncelik verdiği alanlardan biri olmuştur. Yabancı dille eğitim yapılan okullar kurulmuş, özel okullar açılmış ve yabancı dillerin, özellikle İngilizcenin, öğrenilmesi için çalışmalar yürütülmüş, yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan iş birliği sonucunda başlamıştır (Demirel,2016). İngilizce öğretiminde başarılı olabilmek için kur sistemi uygulamalarına Jokullarda başlanmıştır. Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi 1988 yılında kurulmuş, kur sistemi çok geçmeden 1989-1990 öğretim yılı başında son bulmuş ve tekrar eski sisteme dönmüştür (Demirel,2016). Özellikle seksenli yıllardan itibaren dünyaya açılan Türkiye İngilizce öğrenimini yaygınlaştırmak ve yetişen yeni gençliği dünya ülkeleri ile her alanda entegre edebilmek için haftalık ders çizelgelerinde İngilizce ders saati sayılarını arttırmış, İngilizce

öğrenmeye başlama sınıf düzeyini de yıllar içinde 4., 5. sınıflardan ilkökul 2. sınıfa kadar çekmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, [M.E.B.], 2013). Özellikle son yıllarda gerek resmi gerek özel okullarda birinci yabancı dilin yanında (genellikle İngilizce) ikinci yabancı dil öğretilmesi durumu da ortaya çıkmıştır. İlkokul 2. sınıfta haftada 2 ders saati ile başlayan İngilizce eğitimi Lisede zorunlu olan haftalık 6 dersten, seçmeli derslerle birlikte haftada 10 derse kadar çıkabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, [M.E.B.], 2014). İngilizce derslerinin ilkökul 2. sınıftan lise 12. sınıfa kadar dağılımı aşağıda verilmiştir. Sınıflara göre ders yoğunluğu haftalık ve yıllık olarak tabloda görülmektedir

**Tablo 1.** İlkokul 2. Sınıftan Lise 12. Sınıfa Kadar Zorunlu İngilizce Ders Saatleri

| Sınıf                           | 2. | 3. | 4. | 5.  | 6.  | 7.  | 8.  | 9.  | 10. | 11. | 12. |
|---------------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| <b>Ders Saati Haftalık</b>      | 2  | 2  | 2  | 3   | 3   | 4   | 4   | 6   | 4   | 4   | 4   |
| <b>Yıllık Toplam Ders Saati</b> | 72 | 72 | 72 | 108 | 108 | 144 | 144 | 216 | 144 | 144 | 144 |

2013 yılından itibaren İngilizce öğretimi 2. sınıftan başlamakta ve 12. sınıf sonuna kadar kesintisiz, zorunlu olarak devam etmektedir. Tablo-1.'deki saatlerin dışında ortaokulun ilk sınıfı olan beşinci sınıfta İngilizce ağırlıklı bir öğretim yapıldığında haftada 3 ders olan öğretim haftada 16 saate kadar çıkabilmektedir. Ortaokulda ve lisede seçmeli yabancı dil dersleriyle bu sınıflarda da tabloda belirtilen haftalık ders saatlerinden daha fazla İngilizce dersi yapılabilmesi mümkün olmaktadır. Bu ilave seçmeli dersleri ve beşinci sınıf İngilizce öğretim programları göz önünde bulundurulmasa bile ikinci sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan bir öğrenci, teorik olarak lise 12. sınıftan mezun olduğunda toplam 1.368 saat İngilizce dersi görmektedir. 2013 sonrası programda ise bu toplam saat okul türlerine göre değişiklik göstermekle birlikte 900-1000 saat arasında bir İngilizce dersini içermektedir. Bu kadar yoğun ders saati olmasına rağmen İngilizce öğrenimi, Türkiye'de sorunlu bir alan olmaya devam etmektedir. Arttırılmış haftalık ders saatleri, yeni müfredat (izlen), sınıfların azalan öğrenci sayısı, teknolojinin sınıflara girmesi vb. gelişmelere rağmen İngilizce öğrenimi ülkemizde ciddi bir problem olarak durmaya devam etmektedir. Ülkemiz uluslararası göstergelerde de, İngilizce öğretimindeki ve öğrenimindeki bu yetersizliği sergilemeye devam etmektedir. EF'nin (Education First) yaptığı İngilizce Yeterlilik Göstergesi (EPI- English Proficiency Index,2015) çalışmasındaki sıramız 2015 yılında 70 ülke arasında 50. olarak belirlenmiştir (<http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>). 2009 yılında yayınlanan Eğitime Bakış dergisinin on dördüncü sayısında bu durum eğitimcilerin gözünden şu şekilde değerlendirilmiştir. "Uygulanan eğitim basamakları, içerikleri, yöntemleri, ortamı öğrencilerin büyük çoğunluğuna öğrenimini gördükleri yabancı dili anlayacak, konuşacak ve yazacak kadar beceri kazandıramıyor" (Gündoğdu, 2009). Üniversitelerde, okullarda, kurslarda, yurt dışı okullarda, internet ortamında ve daha pek çok farklı çevrede İngilizce öğretilmeye, öğrenilmeye kitaplar yazılmaya, seminerler verilmeye devam ediyor. Ancak istenen düzeyde bir ilerleme maalesef sağlanamıyor. İngilizce öğrenimiyle ilgili kitabında Işık(2009) farklı bir ifadeyle ülkemizdeki bu durumu şöyle ifade etmektedir, "Yabancı dil eğitiminde, harcanan bunca kaynak ve emeğe rağmen, istenilen seviyede verim alınmamaktadır. Bu yetersizliğin başlıca nedeni yabancı dilin nasıl öğrenileceğinin bilinmemesidir".

Ülkemizin geleceğe dair öncelikle 2023 hedeflerine, sonrasında ise 2053 ve 2071 hedeflerine ulaşabilmek bilimsel, ekonomik, ticari, kültürel ve siyasi alanda küçülerek bir köye dönüşen dünyamızda, bu köyün her noktasına hızla temas etmekle mümkün olduğundan, ülkemizin uluslararası iletişiminin daha etkin hale getirilmesi mecburiyettir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise dünya üzerinde geniş kullanımı olan dilleri, öncelikle okullarımızda başarıyla öğretmek gereklidir. "Birey için önemli bilgi stokunun oluşturulması, saklanması ve ulaşılmasında dil en önemli aktördür; aynı şekilde bu gerçek toplum için de geçerlidir. Daha geniş bir açıdan baktığımızda insanlığın oluşturduğu bilgi stokundan yararlanmamız dilden geçer ki, bu doğrudan doğruya yabancı dillerle de ilgilidir" (Gündoğdu, 2009). Ülkemizi bilimsel, ekonomik, ticari, kültürel ve siyasi alanda çağdaş uygarlıklar (muasır medeniyetler) düzeyine taşıyabilmek için Gündoğdu (2009) tarafından ifade edilen bilgi stoklarına ulaşmak ancak

yabancı dilleri etkin kullanabilmekle ilgilidir ve günümüzde İngilizce bu dillerin önde gelenlerinden biridir.

Anaokulundan üniversiteye kadar okullarımızda öğretilmeye ve öğrenilmeye çalışılan İngilizcenin, ana dilimiz Türkçenin öğrenilmesinden farklı olan yönlerinin, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer ilgililer tarafından tam olarak anlaşılabilmesi nedeniyle bugün İngilizce öğrenme ve öğretme konusunda ciddi sorunlar yaşamaktayız. Karşılaştığımız sorunlardan biri okullarda İngilizceye (diğer yabancı dillere de) ayrılan ders saati sayısının yabancı dille temas konusunda sınırlayıcı bir etki oluşturmasıdır. “ Okulda sunulan yabancı dil öğretim süreciyle aile çevresinde başlayan ve sonrasında devam eden birinci dil edinimi farklı koşullarda gerçekleşir. Örneğin çocukların ilkökul çağına geldiklerinde bilişsel düzeylerinin öncesine göre daha çok gelişmiş olması, bununla birlikte birinci dil gelişiminden kaynaklı ön bilgiye sahip olmaları, yabancı dil öğreniminde olumlu bir unsurken; okulda yabancı dil öğrenmeye ayrılan yabancı dil saatinin yabancı dille temas konusunda kısıtlayıcı rolü, olumsuz bir durum olarak gösterilebilir” (Hanbay, 2013).

İngilizce öğretiminde ve öğreniminde, ülkemizin karşılaştığı sorunun çözülememesinin nedenlerinden biri de konuşma öncelikli ve yoğunluklu bir öğretim yapılmamasıdır. “Türkiye’de yabancı dil öğrenilememesinin temel sorunu budur. Yabancı dil eğitimi dil bilgisi odaklı sürdürülmekte ve dil bilgisi bilmek o dili bilmekle eş tutulmaktadır” (Işık, 2009). Gramer öğretmek yerine yabancı dil öğretiminin konuşma odaklı olması gerektiği Demirel (2013) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir: “Yabancı dilin en önemli hedefi öğrenciye o yabancı dilin konuşma becerisini tam, akıcı ve mantıklı olarak öğretmektir. Konuşma becerisi öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında bulunmalıdır. Ancak, okullarda konuşma becerisi öğretimi oldukça ihmal edilmekte ve en az zaman iletişim üzerinde harcanmaktadır” (Demirel, 2013)

Gramer öğretimine öncelik vermek, sınıf içinde bu süreci de mekanik bir şekilde kurgulamak ve uygulamak, öğrencilerin İngilizce derslerinden sıkılmalarına sebep olmakta ve eğlenceli bir süreç olması gereken İngilizce öğrenimi aşamalarına öğrencilerin motive olmalarını engellemektedir. İngilizce öğretimi, öğretmenler tarafından bir ders algısından çıkarılmalı ve iletişim kurmak için elde edilen bir beceri olması için, yaşı ne olursa olsun, öğrencilerin eğlenerek, zevk alarak dili öğrenmeleri sağlanmalıdır. “Türkiye’de dil eğitimindeki sorun alanlarından bir diğeri de, gramere dayalı dil kalıbı eğitimidir. Aşırı doğru kullandırma hedefi ve gramer hatalarına aşırı odaklanma, motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Oysa dil öğrenimi, hatasız cümle kurguları oluşturmakla gerçekleşmez. Birey dili öğrenirken hatalar yapar. Örneğin konuşmayı yeni öğrenen çocuğun konuşması bu özelliğiyle hepimizi keyiflendirir. Yaptığı hatalar onun öğrenmesinin basamaklarını oluşturur. Yabancı dil öğrenen yetişkin, böyle bir süreci pek kaldırmadığı gibi öğretmenin oluşturduğu aşırı katı kuralcı sınıf ortamı da bunu tetiklemektedir. Oysa kendi hatalarına gülmelerine izin ve fırsat verdiğimiz ölçüde dilin daha hızlı öğrenebileceği bilincine öğrencilerin ulaşmasına ihtiyaç vardır. Bu nedenle öğrenenlerin keyif alabilecekleri, hataların hoş karşılandığı ve doğal kabul edildiği bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Yabancı dil öğretmenlerinin en önemli sorumluluğu, bu güven ortamını oluşturmak olmalıdır” (Acat, 2009). Sınıflarda, diğer alanların öğretim süreçlerinde de olması gerektiği gibi, İngilizce öğretiminde de öğrencinin öğrenme sürecine katılması ancak motivasyonu ile ilgilidir. Öğretmenin yaklaşımı, kullandığı yöntem ve teknikler, sınıf yönetim tarzı, dönüt-düzeltilme döngüsü, ölçme-değerlendirme çalışmaları, öğrencinin derse ilgisini, katılımını sağlayacak ve sürekli kılacak tarzda olmalıdır. Aksi takdirde öğrenmenin gerçekleşmesi neredeyse imkansızdır.

## **Türkiye’de İngilizce Öğretiminin Gelişimi**

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin başlaması Osmanlı İmparatorluğuna kadar dayanır. Anadil Türkçenin dışında, yabancı dil olarak Arapça ve Farsça dillerinin yoğun olarak kullanıldığı Osmanlı İmparatorluğunda, 1699’da Avrupa Devletleri ile imzalanan Karlofça antlaşması sonrasında batı ülkelerinin dillerini bilen insanlara ihtiyaç duyulmasıyla, batı dillerinin öğrenilmesi çalışmaları başlamıştır. “XIX. yüzyıla gelinceye kadar Osmanlı İmparatorluğunda herhangi bir Avrupa dilini bilenler genellikle Gayrimüslim Osmanlılardı. Bu nedenle onlar tercüman sıfatıyla yabancı elçilik ve

konsolosluklarda iş buluyorlar, yabancı ülkelerin koruması altına giriyorlar ve birçok ayrıcalıklara sahip oluyorlardı. Divan-ı Hümayûn tercümanları da genellikle Gayrimüslim Rumlardı. 1821 Yunan İsyanı sırasında Divân-ı Hümayûn tercümanlarının bu isyanda rollerinin olduğunun anlaşılması üzerine Osmanlı Devleti yabancı dil bilen Türk memurlar yetiştirmek için çalışmalara başladı” (Demiryürek, 2013).

Fransızca ile başlayan yabancı dil eğitimi, 1868 Galatasaray Sultanisinin açılışı ile farklı bir döneme girmiştir. Galatasaray Sultanisi ile başlayan bu dönemde okullarda yabancı dil öğretimine her geçen yıl daha önem verilmiş, Fransızcanın zorunlu, İngilizce ve Almanca dillerinin seçmeli olarak öğretilmesi benimsenmiştir. (Demirel, 2016). 1873 yılında kurulan Darüşşafaka Lisesi de başarılı Fransızca eğitimi ile öne çıkan ilk Türk özel okulu olarak ülkemizin eğitim alanındaki yerini alarak bugünkü özel okullara öncülük etmiştir. Yeni Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu ile yabancı dil eğitimi daha önemli bir hale gelmiştir. Yeni kurulan cumhuriyetin, çağdaş uygarlıklar seviyesine gelebilmesi için yabancı dil öğretiminin yaygınlaştırılması, ülke yöneticileri tarafından en önemli araçlardan biri olarak görülmüştür. 1928 yılında kurulan Ankara Koleji 1952 yılına kadar takviyeli İngilizce eğitimi yaparken, bu yıldan itibaren İngilizce öğretim ve eğitime başlamıştır. Eğitimi ücretsiz olarak yürüten resmi okulların yanında, resmi kurumların verdiği eğitimden daha nitelikli eğitim vermeye açılan özel okulların da, öğretimlerinde yabancı dil eğitimi öncelikli ve oldukça önemli bir hedef olmuştur (Demirel, 2016).

İkinci dünya savaşı sonrasında ulusların arasında birbirleriyle yeni bir dünya kurmak üzere yabancı dil eğitimi konusunda araştırmaların yoğunlaşması sonucu üniversitelerin dil bilim ve psikoloji bölümlerinde yabancı dil öğreniminde araştırmalar yoğunlaştı. Sonraki yıllarda yabancı dil öğretim yöntemleri arasında önemli bir yer tutacak İşitsel-Dilsel (Audio-Lingual) Yöntem 1950’li yıllarda kullanılmaya başlandı (Bekleyen, 2015).

Dünyada bu gelişmeler olurken, ülkemizde de ihtiyaç olduğu için yabancı dil öğretim programı geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. İlk olarak 1972 yılında M.E.B. Talim Terbiye Dairesine bağlı olarak “Yabancı Diller Öğretimi Geliştirme Merkezi” kurulmuş, ardından oluşturulan yabancı dil programı 1972-1973 yılında otuz iki okulda uygulanmaya başlanmış, 1973-1977 yıllarında da devam eden bu çalışma tüm orta öğretim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır. 1983 yılında Anadolu Liseleri İngilizce programı hazırlanarak 1984 yılında uygulanmaya başlamıştır. 1988 yılında başlanan kur sistemi bir yıl sonra uygulamadan kaldırılmıştır. 1997 yılında ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında da İngilizce dersi mecburi dersler arasına girmiş, 2013 yılından itibaren de İngilizce zorunlu ders olarak ilköğretim 2. sınıftan itibaren zorunlu hale gelmiştir (Demirel, 2016).

Bu arada yabancı dil derslerinin ağırlıklı olarak okutulduğu yabancı dil ağırlıklı lise (süper lise), hazırlık sınıfı olan Anadolu lisesi gibi çok farklı İngilizce ağırlıklı okul denemeleri yapılmış, özel okullarda okul öncesi sınıflarından başlayan İngilizce programları uygulanmış, çok farklı çözüm arayışları İngilizce eğitimi için ortaya konulmuştur. Ancak bu yapılan değişimler sınırlı düzeyde iyileşme sağlamasına rağmen, ülkemizi 2015 yılındaki İngilizce Yeterlilik Göstergesi (EPI- English Proficiency Index) çalışmasındaki sırasını 70 ülke arasında 50. olmaktan öteye taşıyamamıştır.

## **İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**

Türkiye’de yaşayan insanların “Anlıyorum ama konuşmıyorum” düzeyinde kalmasına sebep olan durumun, sınıf içi İngilizce öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle, bunları kullanan öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri nasıl kullandıklarıyla yakın ilişkisi bulunmaktadır. Yöntem, teknik ve bunlara teorik temel teşkil eden yaklaşım kavramlarının tanımını doğru yapmanın, Taner Boray tarafından geliştirilen inovatif bir İngilizce öğrenme tekniği olan Boray Tekniğinin (BT) anlaşılması açısından gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Yaklaşımlar öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili teorik bilgileri kapsayan bir konumdayken, yöntemler yaklaşımların içeriğine bağlı kalarak öğrenme ortamlarında öğrenme-öğretme sürecinin nasıl ilerleyeceği ile ilgilidir. Teknikler ise öğrenme ortamında yöntemin gerçekleştirilebilmesi için uygulanan her bir adıma verilen isimdir. Bekleyen (2015), aslında yöntem ve yaklaşım arasında net bir ayrımın yapılmasının güç olduğunu belirtmektedir. Geçmiş yıllarda farklı yöntemler kullanılmış olsa da, günümüzde İngilizce öğretilen öğrenme

ortamlarında, sınıflarda hangi yöntemin tam olarak çalıştığı ve başarılı olduğu yönünde üzerinde mutabakat sağlanmış bir yöntem bulunmamaktadır.

Farklı yaklaşımlardan temellenmiş çeşitli yabancı dil öğretim yöntemleri geçmişte kullanılmış ve günümüzde de kullanılmaya devam etmektedir. Genel olarak İngilizce dilinin öğretiminde kullanılan yöntemler:

- 1) Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi.
- 2) Düzvarım Yöntemi.
- 3) Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi
- 4) Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı
- 5) Doğal Yöntem
- 6) İletişimci Yaklaşım
- 7) Seçmeli Yöntem
- 8) Telkin Yöntemi
- 9) Grupla Dil Öğretim Yöntemi
- 10) Sessizlik Yöntemi
- 11) Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Demirel, 2016)

Farklı yöntemler ve yaklaşımlar uygulanmış, bu uygulamalar sonunda yıllar içinde dil gelişiminde önemli yol alınmıştır. Ancak, 1991 yılında İngiliz eğitimci Dick Allwright Kanada'daki bir konferansta "Yöntemlerin Ölümü" isimli konuşmasında dil öğretim yöntemlerinin etkisini kaybettiği yönünde görüşlerini belirtmiştir (Bekleyen,2016). Günümüz de artık teoride yer alan, katı kurallara göre dayatılan dil öğretim yöntemleri yerine öğretmenlerin daha etkin oldukları yöntem ve teknikler çağıdır.

Bu değişim sonrasında dil öğretiminde dikkat edilmesi ve öğretmenler tarafından hassas olunması gereken özellikler Jacobs ve Farrell (2003) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1) Öğrencinin özerkliği
- 2) Öğrenmenin sosyal doğası
- 3) Müfredat bütünleşmesi
- 4) Anlam üzerine odaklanma
- 5) Çeşitlilik
- 6) Düşünme becerileri
- 7) Alternatif değerlendirme
- 8) Öğrenme ortağı olan öğretmenler

Öğretmenin benimseyeceği yaklaşım ve bu doğrultuda kullanacağı yöntemler, teknikler öğrencinin dil gelişimi üzerinde önemli etkiye sahiptir. Cameron (2001), öğrencinin dil öğrenme sınıflarında yaşadığı öğrenme deneyimlerinin çeşitliliği, öğrencinin yabancı dilinin nasıl geliştiğini büyük ölçüde etkileyecektir. İngilizce öğrenilen sınıflarda öğretmenin kullandığı yöntemin, öğrenilenler üzerinde önemli etkisi olduğu hususunda pek çok araştırma yapılmıştır (Kazu, Kazu, Ozdemir, 2005; Arslan, Senemoğlu, 1998; Çelik, Şengül, 2005; Yıldırım, Aydın, 2005; Yıldırım, Tuğal, 2004; Kırkıç, 1994).



## Boray Tekniği'ne Neden İhtiyaç Duyuldu?

Özellikle seksenli yıllar ve sonrasında İngilizce ülkemizde de dünya ya paralel olarak, her geçen gün daha fazla tercih edilmesine rağmen, ilkokulda başlayan ve lise sonuna kadar zorunlu olarak devam eden İngilizce derslerinde beklenen hedeflere ulaşılamamıştır. Parker (2015) ülkemizin İngilizce öğretiminde bulunduğu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Maalesef hala binlerce ders saati doğru cümle kurma çalışmalarıyla heba ediliyor. Hiçbir becerinin ölçülmediği, sadece dil bilgisini ölçmeye dayalı sınavlarda yaptıkları en basit dil bilgisi hatalarından dolayı öğrencilerin yüksek oranda başarı notları kırılıyor! Sonuç “Ben öğrenemiyorum” duygusuna sahip milyonlarca öğrenci”.

Ülkelerin bilim, sanat, spor, ticaret v.b alanlarda ilerlemesi için vatandaşlarının kazanması gereken İngilizce kullanma becerisi maalesef öğrencilere istenen düzeyde kazandırılmamaktadır. Gerek kitap, gerekse yerli ve yabancı öğretmenlere ayrılan kaynaklar, yurt dışı-yurt içi dil okullarına gitmek için harcanan dövizler, okul ve kurs yatırımları ülkemiz çocuklarının istenilen düzeyde, İngilizce'yi özgüvenle kullanmalarını sağlayamamıştır. “Yine karşılaştığımız başka bir gerçek de, yabancı dil öğretimiyle ilgili yeni yöntemler, kaynak eserler, resmi ve özel dil okulları, bilgisayar programları, yurtdışı okullar-kurslar vb. alanlarda tam bir kargaşa ortamının varlığıdır. Diğer yandan akademik bir gelecek düşleyenler ve yabancı dili hayalleri için bir zorunluluk görenlerde bu konu bir kâbus olmayı sürdürüyor. İşin ilginç yanı, yabancı dil ile ilgili sorunlar yaşayıp da kendilerini bir kursun kapısından içeri atmaya çalışanların arasında üniversite mezunları önemli bir yer tutmaktadır. Özetle, geline noktada şunu açıkça görüyoruz: Uygulanan eğitim basamakları, içerikleri, yöntemleri, ortamı öğrencilerin büyük çoğunluğuna öğrenimini gördükleri yabancı dili anlayacak, konuşacak ve yazacak kadar beceri kazandıramıyor” (Gündoğdu, 2009).

Gerek okullarda çalışan öğretmenler tarafından, gerekse akademisyenler tarafından ifade edilen, İngilizce öğretimi ve öğrenimi konusunda makro düzeydeki nedenlerin ötesinde sınıf içinde, mikro düzeyde nelerin yapılabileceği ve başarının nasıl elde edilebileceğinin tartışılması ve çözümün ilk adımının buradan atılması gerektiği aşikârdır. Demirel'in de ifade ettiği üzere, yapılan yenilikler, farklı politikalar İngilizce öğrenememe, konuşamama ve iletişim kuramama problemini çözememiştir:

“Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen Türkiye'de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir” (Demirel, 2016).

Ülkemiz dışında Avrupa'da yaşayan vatandaşlarımızın çocukları da, yabancı dil öğreniminde, özellikle İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı Avrupa ülkelerinde yaşayanlar İngilizce öğrenmede ve kullanmada, ana vatanda yaşayan çocuklara benzer sorunlarla karşılaşmıştır.

“.....Türkiye'de yabancı dil eğitiminin de sorunu budur. Yabancı dil eğitimi dil bilgisi eğitimi olarak sürdürülmekte ve dil bilgisini bilmek o yabancı dili bilmekle eş tutulmaktadır” (Işık, 2009).

Ülkemizde yıllardır çözülmeye çalışılan, İngilizce dilinin neden öğrenilemediği, konuşulamadığı yönünde ortak tespitler bulunmasına rağmen, somut sınıf içinde mevcut problemi çözmüş olduğunu iddia eden ve sahada bunu her zaman ispatlamaya yönelik uygulanabilir bir çözüm bulunmamaktadır.

İlkokullarda 4. sınıftan itibaren başlayan İngilizce öğretimi, 2013 yılından itibaren 2. sınıflardan başlamak üzere tasarlanmıştır. İngilizce öğrenmeye başlama yaşının iki sene erkene alınmasıyla birlikte güncellenen İngilizce programının öncelikli amacı İngilizce öğrenen öğrencilerin dersi zevkli olarak algılaması olarak belirlenmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B.]-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı[T.T.K.B.], 2013)

Milli Eğitim Bakanlığı'nın, İngilizcenin zorunlu olarak okutulmaya başlanacağı sınıf seviyesini aşağıya çekmek, müfredat iyileştirmek ve yenilemek vb. iyi niyetli çabaları istenen sonuçları elde etmekte zorlanmaktadır. Yeni hazırlanan programlarda öğrenci motivasyonunu arttırmak amacıyla

İngilizce derslerinin zevkli, konuşmaya-dinlemeye dayalı yapılması öğretmenlerden talep edilse de, nasıl yapılacağına öğretmenler tarafından tam olarak bilinmemesi sınıf içinde uygulanabilmesinin önündeki en büyük engellerden biri olarak durmaktadır.

2013 yılında MEB tarafından yayınlanan İngilizce öğretim programının amacı 2.-4. Sınıflarda dinleme ve konuşmanın geliştirilmesidir (MEB-TTKB, 2013).

Yaşayan bir dilin gerçek amacının iletişim kurabilmek olduğu düşünülürse, iletişim kanallarının çok çeşitlendiği ve iletişim çağı olarak adlandırılan bir çağda, öğrenciye zengin, anlamlı girdi sağlamakta zorlanan ve dili iletişim aracı olarak görmeyen geleneksel yöntemlerin yerine, sınıf ortamındaki ihtiyaçları gidermek, dil öğrenimindeki yerel engelleri ortadan kaldırmak üzere tasarlanmış yenilikçi yöntem ve tekniklere ciddi ihtiyaç olduğu çok açık görülmektedir.

İngilizce öğretmeni Taner Boray Hollanda’da İngilizce öğretmeni olarak çalıştığı yıllarda Türk öğrencilerin İngilizce öğrenmede hangi sorunlarla karşılaştıklarını gözlemlemiş, gözlemleri sonucu ortaya çıkan sorunların nasıl ortadan kaldırılacağını araştırmıştır.

Türkiye’ye döndükten sonra İngilizce öğretiminde, Türkiye’nin önde gelen okullarından birinde İngilizce öğretmeni olarak on yıl görev yapmıştır. Bu kurumdaki çalışması süresince Hollanda’da başladığı gözlemlerine ve İngilizce öğreniminde Türk çocuklarının karşılaştığı sorunlara çözüm yöntemleri aramaya devam etmiştir. Yaklaşık on iki yıllık gözlem, araştırma, inceleme ve çalışmaları sonucu geliştirdiği “Boray Tekniğini” 2011 yılından bugüne kadar, ilgililerle çeşitli platformlarda paylaşarak İngilizce öğrenmek ve öğretmek isteyenlerin istifadesine sunmuştur. Çeşitli okullarda farklı düzeydeki öğrenci ve öğretmenlerle “Boray Tekniği-BT” tanıtılmış ve oldukça olumlu geri dönüşler alınmıştır.

“Boray Tekniği-BT” farklı okullarda -resmi ve özel- tanıtıldıktan sonra, bu okulların yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerinden alınan dönütlerle, teknik ile ilgili yapılması gereken son düzenlemeler tamamlandıktan sonra, tekniğin bir okul ortamında bilimsel olarak test edilmesi aşamasına geçilmiştir. BT, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılında yayımlanmış olduğu ve 2017 yılı itibarıyla da güncellediği program hedeflerini gerçekleştirebilecek yegâne teknik olarak değerlendirilmeyi beklemektedir. Çünkü BT, ilköğretim İngilizce programının ana amacını, “Öğrenciler “Bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek” yerine “o dile bir şeyler yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler” (MEB,2013), sınıfı içi teknikler ve uygulamalar ile hali hazırda gerçekleştirmektedir.

### **Boray Tekniği’nin Temel Aldığı Yaklaşımlar ve Yöntemler**

Avrupa’da Latincenin öğretilmesinde dil bilgisi ve metin çevirisi ağırlıklı bir yaklaşım sergilenmesi sebebiyle, modern dillerin öğretilmesinde de benzer şekilde dil bilgisi ve yazılı metinlerin çevirisi yöntemi benimsenmiştir. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi olarak isimlendirilen bu Latince öğretiminden kalan geleneksel yöntem, günümüze kadar olan süreçte yabancı dil öğretimini etkileyen en önemli yöntemlerden biri olmuştur (Richards ve Rodgers, 2001).

Boray Tekniği klasik-gelenekçi İngilizce öğretim yöntemleri yerine yeni, öğrenci ve öğretmenle dost, kolay kullanılabilen, etkisini kısa sürede gösteren bir teknik olarak sınıflarda yerini almalıdır. Haznedar tarafından yapılan araştırma sonucunda da yeni ve etkili modern teknik ve yöntemlere duyulan ihtiyaç şu şekilde ifade edilmiştir. Haznedar tarafından yapılan bir araştırmada, “Öğretmenlerin gerçekte iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi oldukları, ancak sınıfı içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin büyük ölçüde ağırlığını koruduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin çağdaş dil öğretim yöntemlerinden daha çok yararlanmaları konusunda duyarlılıkları artırılmalıdır” (Haznedar,2010).

Boray Tekniği, tam olarak iletişimi ve anlamayı önemseyen bir tekniktir. Tekniğin oluşumunda İletişimsel Yaklaşım ilkeleri esas alınmıştır. Ancak bütünüyle bakıldığında, öncelik iletişimsel yaklaşımın ilkeleri olmakla birlikte, Boray tekniği her yaklaşımın, sınıf içinde dil öğrenimini sağlayacak ve dil edinimini öğrencinin kolaylıkla elde edebilmesi için her türlü yaklaşımın işe yarar yönlerini, ilkelerini göz önünde bulundurmıştır.

Boray Tekniği, Seçmeli Yöntem çerçevesinde uygulanan bir teknik olarak değerlendirilmelidir. Seçmeli Yöntem, karma yöntemler veya çeşitli yöntemlerin etkin taraflarının alındığı yöntemler zenginliği olarak değerlendirilebilir (Demirel, 2016).

Boray Tekniğinin temel ilkeleri şunlardır:

- 1) Dört temel beceri geliştirilmelidir. Önce dinleme, konuşma becerilerinin geliştirilmesiyle başlanır.
- 2) Öğretim ve öğrenme etkinlikleri çok açık ve anlaşılır şekilde planlıdır.
- 3) Basitten karmaşığa doğru gidilir.
- 4) Ana dil gerekli durumlarda kullanılır.
- 5) Aşamalı öğrenme. Her bir adımda tek bir uygulama sunulur.
- 6) Uygulamaların süreç ilerledikçe birbiriyle bütünleşmesi (entegrasyonu) sağlanır.
- 7) Uygulamalar günlük hayat ile ilgilidir ve öğretmen-öğrenci tarafından günlük hayata taşınır.
- 8) Öğrenci, velisi ve diğer paydaşları öğrenmenin bir parçası olarak işlev görür.
- 9) Bilgiden önce motivasyon gelir. Sınıf ve öğrenme ortamı öğrenciyi, öğretmeni motive eden şekilde oluşturulur.
- 10) Öğrenebileceğine inanma ve bunun kısa sürede öğrenci tarafından içselleştirilmesini sağlamak, öğretmenin öncelikli hedefidir.
- 11) Öğrenme ortamı, uygulamaları zevklidir, her öğrenci üretir, üretmeyi sınıf içi ve dışında sürdürür.
- 12) Herkes öğrenebilir. Bireysel farklılıklar BT kullanıldıkça azalır.
- 13) Dil günceldir, öğrenme ortamlarında her zaman güncel dil kullanılır
- 14) Öğrenmeye bütün paydaşlar katkı sağlar.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi için çok farklı düzenleme ve değişikliklerin yapılmasına rağmen, yabancı dil öğrenmeyi tam olarak gerçekleştirecek, sorunu tam olarak çözecek bir yaklaşımın, yöntemin bulunmadığını ifade etmektedir. Ayrıca O halde yapılması gereken öncelikle ikinci bir dilin en etkili ve kolay biçimde nasıl öğretileceğinin bilimsel olarak araştırılması ve ana dille eğitim yapan kurumlara destek verilmesidir (Çelebi, 2006).

### **Boray Tekniği Nedir?**

Boray Tekniği Türkiye’de İngilizce öğrenme sürecindeki engelleri bulmaya ve ortadan kaldırmaya kendini adanmış bir İngilizce öğretmenin geliştirdiği başarılı ve etkin İngilizce öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir. Anadolu topraklarından, burada yaşayanlara özgü olarak geliştirilmiştir. Genel yöntemler, teknikler yerine tam olarak neyin nasıl yapılacağını açıklayan ve hedef odaklı çalışan bir sistemdir. Bu topraklardan beslenerek oluşturulduğu için insanımızın öğrenme özellikleri ile tam uyumludur ve netice alınmasını sağlamaktadır.

“Yabancı dil eğitiminin kendi öz kaynaklarından beslenen kuram, yöntem ve malzemelerden oluşması, genel anlamda yabancı dil eğitiminin gelişmesi ve yabancı dil eğitimde başarının artırılması için, en önemli unsur olarak değerlendirilmelidir” (Işık, 2008).

#### **A) Tekniğin Genel Tanımı:**

Buluş, seviyeleri ne olursa olsun, Türkiye’de yaşayan ve İngilizce öğrenmek isteyen insanların ana dilden kaynaklanan İngilizce konuşamama sorununu çözerek İngilizce öğrenmelerini kolaylaştırmak ve öğrenmenin iletişim boyutunda etkin gerçekleşmesini sağlamak ile ilgilidir. Öğrencinin düzeyine, çalışma temposuna göre bir ay ile beş ay arasında bir sürede pekiştirilerek sonuç alınır. Nerede ve nasıl İngilizce öğreniliyorsa öğrenilsin, birincil teknik olarak veya geliştirici-destekleyici bir teknik olarak; bireysel, grupta ve sınıfta öğretmen rehberliğinde kullanılabilir.

#### **B) Tekniğin Genel Amacı:**

Buluş kişiyi okulda edinilen, konuşurken sürekli dil bilgisi kurallarını düşünmekten; ana dilin yapısı ve kullanımından kaynaklanan düz, hızlı, monoton, cansız ve artikülasyonsuz konuşmaktan; çekingenlik, hata yapma korkusu ve insanların kendisiyle alay edecekleri gibi “sosyolojik korkulardan”

kurtarmaktır. İngilizce öğrenmek isteyenlerde hem psikolojik, hem fiziksel bir kırılma sağlayarak İngilizcenin de öğrenilebilir olduğuna inandırmaktır. Özünde Türkiye’de İngilizce eğitiminde devrim yaratıp; öğrencinin bilhassa “İngilizce konuşabilmesini” kurum ve öğretmenlerin inisiyatifinden kurtarmak için geliştirilmiştir.

C) İngilizce Öğreniminde Türkiye’de Yaşanan ve Boray Tekniğinin Çözüm Getirmeyi Hedeflediği Temel Sorunlar:

1) Türkiye’de ve daha pek çok ülkede İngilizce ikinci dil olarak, uluslararası telaffuz kurallarına göre öğretilmeye çalışılır. Ana dilden kaynaklanan telaffuz ve konuşma zorlukları öğretmenin kendi seçimine bırakılmıştır. Türkiye’de İngilizce, öğrencilerin konuşmada yaşadıkları ana dil kaynaklı zorluklara direkt çözüm getirmeyen; genel, yani Türklere özel geliştirilmemiş tekniklerle öğretilir. Türkçenin kullanımı İngilizceden farklı olarak, çok daha zayıf artikülasyonu olan, monoton, daha vurgusuz ve hızlı olduğu halde, bu konulara İngilizce müfredatında hak ettiği yer verilmemiş ve uygulamaya konulamamıştır. Boray Tekniği İngilizce öğretiminde öğretim programına uygun olarak, yukarıda bahsedilen soruna çözüm getirecek uygulamalar içermektedir.

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının, Türkçe eğitiminde bazı değişiklikler yapmaya çalıştığı bilinmektedir. Örneğin ilkokulda birçok kuşak sessiz harfleri öğrenirken yanına “e” sesi getirip “be, ce, de, fe...” olarak öğrenmiştir. Oysa şimdilerde sessizler kendi sesleri ile öğretiliyor. Böyle öğrenenler İngilizcedeki bu sesleri daha kolay arktikle edebilecekler çünkü “e” sesini hiç karıştırmadan “b, c, d, f...” yi sadece kendi sesleri ile öğrenmiş olacaklar. Hollanda gibi bazı ülkeler ise, ana dilin oluşturduğu telaffuz engellerini belirli bir müfredat içinde öğrencilere vermektedir.

2) Türk öğretmenlerin Türklerin İngilizce konuşamama sorununun farkında olmamaları doğal çünkü kendilerine de İngilizce, ana dilden kaynaklı zorluklar gösterilerek öğretilmemiştir. İngiliz öğretmenler tarafından eğitilen, yerli öğretmenler bile bunun farkında değiller ve öğrencilerine nasıl yardımcı olabileceklerini bilmemektedirler.

3) Yabancı öğretmenler ise Türk öğretmen ve öğrencilerin durumunun farkında olmalarına rağmen, tam olarak yardımcı olamazlar. Ritim ve tonlama çalışmalarında, bir cümlenin içindeki kelime vurgularının tamamını “aynı anda” öğretmeye çalışmaktadırlar. İngilizce fonetiğindeki gibi belirli bir ritimle, bazen bir şarkı ve kısa tekerlemeyle; bazen de ellerini belirli bir ritimde vurarak öğretmeye çalışmaktadırlar. Çok yetenekli veya sosyal ortamı içinde İngilizceyi kullanma şansına sahip olanlar haricinde, hiçbir öğrenci ritmi ve vurguları yapamıyor. Çünkü cümlenin içindeki vurguların aynı anda çıkarılması bir Türk için neredeyse imkânsız; ip atarken şarkı söylemek, göz kırpmak ve etrafında dönmek gibi zor bir durum. Sonuç olarak, öğrenci çok denemesine rağmen bir türlü bu ritim ve tonlamayı yapamıyor ve ip atlamaktan yani konuşmaktan vazgeçiyor. Yabancı öğretmenler genelde nasıl öğretiliyorsa Türklere de öyle öğretmeye çalışıyorlar. Türklerin İngilizce öğrenirken ana dilden kaynaklı yaşadıkları zorluğu anlamaktan çok uzaklar. Diğer milletler çok iyi tırmanma aletleriyle Ağrı dağının zirvesine (İngilizce konuşmak) ulaşıyorlar. Türkler ise sadece tırnaklarını kullanarak zirveye ulaşmak zorunda kalıyorlar. Türklerin bu özel durumunu farkında değiller. Uzun vadede İngilizce konuşma zorluğunun bu nedenden kaynaklandığını algılamış değiller.

4) Türkiye’deki eğitim sistemi İngilizceyi yazarak ve okuyarak çalışma, boşluk doldurma ve yazılı sınavla ölçme gibi öğrencinin pasif olduğu teknikler üzerine kurulmuştur. Ders esnasında pratik uygulama “dinle ve tekrar et” tekniği haricinde kullanılmaz. Öğrencilere sözlü sınavlar yapılmaz. Dilin en önemli enstrümanı olan konuşma, öğrencilere yazılı olarak öğretilmeye çalışılır. Bu da, insana bir müzik aleti çalmasını, sadece kâğıt üzerinde göstererek öğretmeye çalışmaktan farkısızdır. Böyle öğrenim gören ve konuşamayan kişiye; bol bol pratik yapması söylenir. Ama kendi kendine nasıl pratik yapabileceği anlatılmaz. Öğrencide “yurt dışına gidip bir süre yaşamazsam asla akıcı ve anlaşılır İngilizce konuşamam” algısı oluşur. Ne yazık ki bu algıyı eğitimcilerin çoğu da desteklemektedir.

Yakın geçmişe kadar öğrencilere dil bilgisi ezberletilmiştir. Günümüzde ise dil bilgisi kurallarının değil de iletişimin ön plana çıkarıldığı tekniklerle İngilizce öğretilmeye başlanmış olsa da öğrenciler konuşma problemi yaşamaktadırlar.

5) Konuşma sadece beynin bildikleri ile gerçekleşmez. Ağzın da düzenli idmana ihtiyacı vardır. Türkçeye kıyasla dünya dilleri ağız, gırtlak ve nefesi çok daha etkili ve sert artikülasyonla kullanılır. Genel olarak; tonlama, vurgu ve ritim açısından birbirleri ile iletişimde zorlanmazlar. Oysa doğduğundan beri dümdüz bir ses tonlaması, düşük gırtlak hareketleri ile vurgusuz konuşan Türkler için İngilizce telaffuz çok zordur.

Örneğin “v” ve “w” harflerinin artikülasyonu birkaç İnisiyatif alan öğretmen haricinde öğretilmemekte veya önemsiz bir detay gibi görülüp üzerinde durulmamaktadır. “v” Hollanda’da özellikle öğretilir çünkü “v, f, s, z...” gibi seslerin artikülasyon uzunluğu Hollanda dilinde 1,5’tur. İngilizcede ise 2’dir. Yani arada 0,5 fark vardır. Türkçede ise bu seslerin artikülasyon uzunluğu 1’dir. Yani fark iki kat daha fazladır. Buna rağmen Türkiye’de öğretilmez!

İngilizcede en önemli seslerden biri olan “w” Türkçede olmamasına, çok uzun dudak ve gırtlak artikülasyonuna ve bizim bunları hiç bilmememize rağmen Türklere öğretilmez! Bu uyumsuzluklar çoğu zaman “önce öğren, sonra konuşursun” gibi öneriler ile geçiştirilmeye çalışılır!

6) Konuşamıyorum diyenlerin büyük bölümü aslında dinlemede zorlandıkları için konuşamazlar. Çünkü her kelime eş değerdeymiş gibi dinlerler, yardımcı fiillerin vurgulanmayışını veya ana fiilin vurgulanışını duymazlar. Bu şekilde dinlerken odaklanmakta zorlanırlar ve çabuk yorulurlar. Örneğin şarkıları anlayamadığını zanneden birisini iyi motive ettiğinizde ve odaklanması konusunda biraz sabretmesini sağladığınızda şarkıları zannettiğinin aksine anlayabildiğini görecektir. İkinci bir örnekte TV’den beş dakikada duyulan ve geri söylenen cümle sayısının bir sonraki beş dakikada inanılmaz artmasıdır.

7) Hal bu olunca biraz akıcı olarak aksanlı konuşanlar veya konuşmaya çalışanlar ve hatta komikleştirip uydurma bir şekilde (weaw- weaw) gibi yuvarlamalar yapanlar konuşamayanlar tarafından hayranlıkla takip edilirler. Bu hayranlığın hayran olana hiçbir faydası dokunmaz. Aksine zararı dokunur. Kişi böyle konuşamadığında kendi İngilizcesini eksikmiş gibi görür. Oysa anlaşılabilir konuşanlara hayranlık duyulması gerekmektedir ki neden bu kişilerin anlaşılabilir konuşabildikleri iyice irdelenebilsin.

8) Yabancı kaynaklı bazı çözümler yangına benzin dökmektedir. Örneğin internet üzerinden yayım yapan bir Amerikan radyosunda yavaş tempoda hiç de doğal olmayan bir şekilde İngilizce kullanılmaktadır. Bu şekilde yavaş konuşma ilk dinlemelerde dinleyicilere daha kolay takip olanağı verdiği için çok cazip gelmektedir. Fakat bu durumun konuşmaya faydası yoktur çünkü Türkçe kaynaklı ağız, göz ve düşünme sırası tembelliği için özel bir tonlama, melodi, ritim ve vurgu çalışmasına ihtiyaç vardır.

9) Sorunun esası sorunların tam olarak belirlenememesi ve sorunu çözen somut bir çözümün olduğunu söyleyen bir kişinin dahi olmamasıdır. Taner Boray bu gerçekliği şöyle ifade etmektedir: “Türkiye’de ve Hollanda’da İngilizce öğretmenliği üzerine iki üniversite bitirdim. Uzun yıllar aynı sınıf içinde Türklerinde olduğu farklı millet ve kültürlerden öğrencilere İngilizce öğretmenliği yaptım. İstanbul’da değişik İngilizce dil seminerlerine katıldım. Yerli ve yabancı öğretmenlere “Türkler nasıl İngilizce konuşturulur” konulu sunumlar yaptım. Cambridge Üniversitesinden “yetişkinlere ikinci dil olarak İngilizce öğretme” sertifikasını İstanbul’da yerli ve yabancı öğretmen adaylarıyla birlikte aldım. Ama şu ana kadar, kimsenin Kedi Tekniğinin getirdiği çözümlere yakın bir çalışma yaptığını tanık olmadım. Nedenleri saptamaya yaklaşıp birkaç kişi ile karşılaşmama rağmen, çözüme dair bir fikri olan tek bir kişiye dahi rastlamadım.”

D) Tekniğin İngilizce Öğrencisine Kazandırdıkları:

- 1) İngilizce öğrenenler Türkçeden kaynaklanan telaffuz zorluğunun; ağız tembelliğinin; çok hızlı ve artikülasyonsuz İngilizce konuştuklarının farkına varacaklar. Nasıl bu sorunları aşabileceklerini bilecekler.
- 2) Türkçede İngilizcedeki seslilere kıyasla sadece kısa seslilerin bulunması ve fiilin sonda oluşu Türkçenin hızlı konuşulmasına neden olmaktadır. Öğrenenler İngilizceyi de bu

- şekilde yani hızlı konuşma eğiliminde olur. Bu durumun farkında olup yavaşlayacak ve İngilizceyi daha anlaşılabilir konuşacaklar.
- 3) Dili sadece sınıftan değil yaşamdan öğrenecekler.
  - 4) Bireysel ve grup çalışmalarıyla ses kaydıyla ispatını alacak kadar, İngilizcelelerini geliştirebilecekler.
  - 5) Kelime öğrenilirken önceliği ana fiillere verecekler. Bununda akıcı konuşmaya direkt bir etkisi olacak.
  - 6) Diğer hecelerde de olabilen “kelimenin ana hece vurgusunu” daha kolay yapabilecekler. Vurguları “karın, el ve nefes” kullanarak daha rahat hissedip yapabilecekler. Hiç düşünmeden otomatik olarak ilk hecede vurgu yapmayacaklar. Zayıf ve güçlü kelime ve hece vurgularını daha kolay algılamaya başlayacaklar.
  - 7) Artikülasyonlarda boğazı, ağız ve dudakları daha etkili kullanabilecekler. Bol bol “ritimli” konuşup artikülasyon tembelliği yaşamadan, “aktif” bir şekilde, “ezberlemeden” öğrenebilecekler. “Konuşmak” karmaşık bir problem olmaktan çıkacak. Cümle ortasında takılmadan akıcı konuşabilecekler çünkü doğru sıralamada düşünmeyi ve konuşmayı alışkanlık haline getirecekler.
  - 8) Motivasyon ve özgüven patlaması yaşayacaklar. “v, w” gibi Türkçede olmayan seslerin artikülasyonlarını öğrenebilecekler. Yurt dışına gitmeden de, İngilizceyi en güzel şekilde konuşabilecekler. Kendi sesini dinlemenin, kendi görüntüsünü izlemenin ve sonrasında değerlendirmenin en faydalı İngilizce öğrenme yöntemi olduğunu bilecekler.
  - 9) Uzun yıllar İngilizce eğitim alıp bir türlü İngilizce konuşamayanlar Kedi Tekniği ile kolaylıkla, hem de kendi kendine, “ana fiil vurgulu ses kaydıyla” ispatını alarak, İngilizceyi konuşabilecekler.
  - 10) Konuşamayanlar ama bunun nedeninin odaklanamamak ve dinleyememek olduğunu bilmeyenler doğru çözümler üretip konuşabilecekler.
  - 11) Öğrenmeye henüz başlamış olanlar ise dil bilgisini bile konuşarak öğrenip, asla bir önceki kuşak gibi “çok iyi anlıyorum ama konuşamıyorum” demeyecekler. Yani önce öğrenmeye çalışıp sonra konuşmak gibi bir yanlış yapmayacaklar. Sarsılmaz bir öz güvenle yorulmadan ve sıkılmadan konuşabilecekler.
  - 12) Öğretmenler İngilizce dil bilgisini daha interaktif bir şekilde kolaylıkla öğretebilecek. Örneğin zamanları öğretirken “ana fiile yapılan vurgu”, öğrenilen kuralların pekiştirilmesini sağlayacak. Bir başka deyişle her kurulan cümlede, “ana fiili” bilinçli ayırıp vurgu yapabilen kişi, cümledeki “yardımcı fiillerin” hangi zamanı verdiğini daha kolay algılayabilecek.
  - 13) İngilizce öğretiminde her seviyede “Konuşma” ilk ve en önemli amaç olacak. Türkçe dahi okuma ve yazma alışkanlığı olmayan Türklere, çokça İngilizce okutarak ve yazdırarak; yanlış taktiklerle İngilizce dinleterek İngilizce öğretme devri bitecek.
  - 14) İngilizce ders kitaplarında harf büyüklükleri vurgulara göre ayarlanıp zayıf ve güçlü formların görsel olarak algılanması sağlanabilecek.
  - 15) Sınıflarda ve genel olarak İngilizce öğretiminde ayna ve ses kayıt aletleri sıklıkla kullanılacak. Böylelikle öğrenciler kendilerini görüp dinleyerek değerlendirebilecekler.
  - 16) Yerli veya yabancı öğretmenler Türklere neden konuşmakta zorlandığını anlayıp, öğrencilerine çözümler sunarak rehberlik yapabilecekler.
  - 17) Dinleyenin daha kolay anlayabilmesiyle alakalı olduğu için Kedi Tekniği her seviyede, her kurumda ve başka bir teknik için “destekleyici teknik” olarak kullanılabilir. Sınıf içinde de rahatlıkla uygulanabildiği için öğretmen ve öğrencilere büyük kolaylık sağlayacak.
  - 18) Öğretmen tarafından atlınsa bile öğrenci, sınıf dışında, “kendi kendine” İngilizcesini geliştirip, daha etkili konuşacak. Başka bir kimseye ihtiyaç duymadan, birçok cümleyi konuşarak öğrenecek.
  - 19) Öğrencinin velisi çocuğuna evde ve genelde İngilizcenin nasıl öğrenilmesi gerektiğini gösterebilecek. Bu sayede çocuk özgüven kazanıp okuldaki çalışmalarda İngilizceyi konuşarak öğrenecek. Kimseden çekinmeyecek.

E) Boray Tekniğinin Uygulama Aşamaları:

1) Kedi Tekniği (15 dakikada ana fiil vurgulu ses kaydı) : Boray Tekniğinin ilk ve en önemli bölümü Kedi Tekniği uygulamasıdır. Kedi tekniği adını ana fiil vurgusunun kedi zıplamasına benzetilmesinden alır. İngilizcenin özellikle Türkler tarafından çok daha kolay dinlenmesini, anlaşılmasını ve konuşulmasını sağlayan “ana fiil vurgusu ve takibi” Boray Tekniğinin temelini oluşturur:

Kişi seviyesinde bir metni sesli okur ve ilk ses kaydedilir. Kayıt kendisine dinletilir ve sanki başkasının sesiymiş gibi yorum yapması istenir. Türkçe ve İngilizce arasında vurgu, ritim ve ana fiilin önemi anlatılır.

Türkçede İngilizcedeki seslilere kıyasla sadece kısa seslilerin bulunması ve fiilin sonda oluşu Türkçenin hızlı konuşulmasına neden olmaktadır. Öğrenenlerin İngilizceyi de bu şekilde hızlı konuştukları ve bu yüzden gereksiz bir panik yaşadıkları anlatılır.

Kişiden bu ayrıma vardıldıktan sonra üç şey yapması istenir: “Karnımı sıkarak oku; noktadan sonra dur; nefesini ana fiile sakla ve çıkış/vurgu yap.” Bu döngüyü gerçekleştirebilmesi için gerekli alıştırmalar öğrenciye yaptırılır. Kişi bir, iki sefer sesli okuyarak bunu dener ve yapar.

Kişi önce birinci kaydı ve sonra ikinci kaydı dinler. İlk kayıt sonrası kişiye düşen, “hemen kendine kolay kullanabileceği bir kayıt aleti edinmektir.” Bu aleti alıp uygulayan ve uygulamayan arasında, bir ayda dahi, çok ama “çok büyük bir fark” oluşur. Özellikle ilk bir ayda her gün ses kaydı yapan kişi, gelişmesini kendi gözlemleyebilmekte ve daha fazla motive olmaktadır.

İlk ses kaydıyla motive olan kişi her gün, düzenli olarak, “en az yarım saat” çalışmalıdır. Arada bir seçtiği bir konuyu Kedi Tekniğiyle anlatıp sesini kaydetmesi de istenir. Zaten ana amaç konuşurken de kedi tekniğini doğal bir şekilde uygulayabilmektir. Kişi bu farkındalık ve değişim sürecinde sesli ve görüntülü medyayı daha kolay takip etmeye başlar. “Büyük bir sırrı keşfetmiş gibi hisseder.” Günde 5 - 15 dakika “televizyon, radyo, internet, CD veya DVD” den duyduklarını orijinaline yakın cümle bazında sesli geri söylemesi istenir. “10 günde” kişi kedi tekniğini sesli okuyabilmekte ve konuşmasına belirli ölçüde yansıtılabilmektedir.

Zamanla kişi ana fiil vurgusunu kolaylıkla yapmaya başladıktan sonra yardımcı fiiller (We haven't done anything) ve modallar (She shouldn't stay here) olumsuz olan “not” ekini aldıklarında nasıl okunacakları/söylenecikleri hakkında yardımcı bilgi verilir. Bu bilgiler doğrultusunda uygulaması beklenir.

Sıra Türklerin bilmedikleri veya yapamadıkları spesifik telaffuz noktalarına gelmiştir. Artık kişi binanın katlarını çıkabilir. “II., III., IV., V., VI., VII., VIII.” adımlarının kendi içlerindeki sıralamaları önemlidir. “I.” adım “vücut” tur. “II., III., IV., V., VI., VII., VIII.” ise vücudun organlarıdır; eş zamanlı olarak beraber uygulanmalıdırlar. Bu adımlara 11. günden önce başlanmaz çünkü kişi önce “I.” adımdaki ana fiil vurgusunu doğal bir davranış haline getirmelidir.

2) Nefes kullanımı, cümledeki diğer vurgulu kelimeler, kelimenin vurgulu hecesi ve bazı seslerin artikülasyonları “ana fiil” temelini üzerinde yükselir. Sıralama(1-7) önemlidir:

1) Sesli okuma ve konuşma sırasında kişiden cümleye başlamadan, kuracağı cümleyi kafasında düşünmesi, sonra cümleye başlaması, hiç duraksamadan ve dilbilgisi kurallarını düşünmeden sadece ana fiile odaklanarak cümleyi “bir nefeste” bitirmesi istenir. Arka arkaya kaç cümle kurabildiği ses kaydı yaparak bir yere not edilir. Böylece kişi hem gelişimini takip eder hem de geliştirmesi gereken yönlerini kolaylıkla fark eder. Kurduğu değil, kuracağı cümlelerin önemli olduğu ve hep bir sonraki cümleye odaklanması gerektiği kişiye benimsetilir.

2) Kişiden bir kâğıda rastgele 20 adet ana fiil yazması ve sadece bunlara bakarak önce tek bir zamanda sonra iki, sonra üç, sonra dört zamanda cümleler kurması istenir. Sonra da en çok kullanılan “but, so, because ve while” gibi bazı bağlaçlar ve Türkçeye ters gelen “there is/are” ana fiil listesine eklenir. Yeni eklenen elemanlarla zorluk ve karmaşıklığı arttırarak cümleler kurmaya devam etmesi istenir. Burada unutulmaması gereken noktada yani cümle

bittikten sonra durup, bir sonraki cümleyi kafada kurgulayabilmektir. Sonrasında da cümleye başlayıp ana fiilde vurgu yaparak hiç arada duraksamadan cümleyi bitirmek gerekir. Kişi daha karmaşık ve daha yaratıcı cümleleri kolaylıkla kurabildiğini fark eder, kıvrak, akıcı ve paniksiz konuşur.

3) Kişinin önce teorik bilgi yükleyip daha sonra konuşmaya çalışması yerine, dilbilgisinin konuşmada kullanabileceği “ana gövdelerini” konuşarak çalışması istenir. En az beş farklı istasyonda\* dilbilgisi ve telaffuz çalışmaları yaptırılır.

\*İstasyon çalışması: grup ile veya bireysel olarak yapılabilir. Kişi/kişilerin belirledikleri farklı dilbilgisi ve telaffuz çalışmalarının her biri, bir istasyonu teşkil eder.

Kişinin/kişilerin her bir istasyonda belli bir süre kalıp bir sonrakine geçmek suretiyle “bir arada, sık tekrarlarla” çalışması sağlanır. Beyin birçok öğrenilmiş konuyu aktif uygulamış olur. Böyle öğrenildiği için de konuşurken kullanmak kolaylaşır.

4) Netliği pekiştirmek için bir grupla bir daire içinde herkesin aynı anda eşli konuştuğu “karmaşık daire” çalışmaları yaptırılır.

5) Kişiye başta yardımcı fiiller olmak üzere bütün zayıf formlar verilir ve çalışması istenir. Ayrıca cümlede vurgulanması gereken isimler gibi diğer öğeler de çalıştırılır. Böylelikle kişi zayıf formlar, doğru vurgu ve ulama sayesinde akıcı bir şekilde sesli okur ve konuşur. Vurgusuz hecelerde kullanılan “schwa” denen İngilizcedeki zayıf sesliyi doğru telaffuz etmek çok önemlidir.

6) Zayıf ve güçlü formların hangileri olduğunu öğrenen kişiden bir metnin harflerini bilgisayarda vurgulara göre büyültüp küçülterek, vurgulanan ve vurgulanmayan öğeleri görsel hale getirerek yazması istenir. Sonrasında yüksek sesle okuyup, ses kaydı yaparak bir kelimenin zayıf ve güçlü formlarını pekiştirmesi sağlanır. Özellikle kısa skeçlerde bu metinleri kullanarak grup içinde sesli çalışmalar yapılabilir (I'm going to the school).

7) Kişi Türkçeden gelen heceleme alışkanlığı ve otomatik ilk hece vurgusundan kurtarılıp, “kelimeyi bir bütün” olarak görmesi benimsetilir. Bir kelimenin telaffuzunu ve vurgulu hecesinin hangisi olduğunu ilk başta öğrenen kişi o kelimeyi kolay hatırlar. Önemli olan konuşurken rahatlık ve akıcılık kazanılmadan doğru yazılışların test edilerek öğretilmemesidir. Kişilerin de bireysel olarak böyle bir çalışma yöntemine gitmesi önerilmez. Aksi takdirde beyin hecelemeden kurtulamaz ve akıcı konuşabilmek hayal olur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özetle, bir yabancı dili öğrenmenin tek yolu, o dil ile ilgili zengin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaktır. Bu nedenle, hem ders içi hem de ders dışı ortam, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdi elde edebileceği şekilde hazırlanmalıdır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi, dili mümkün olduğunca gerçek işlevinde, yani bir öğrenme ve iletişim aracı olarak kullanılmak üzere sunacak şekilde planlanmalıdır (Işık, 2008). Boray Tekniği İngilizce öğrenmeye çalışan öğrencilere gerçek hayatın her noktasına dokunan ve işlevsel olan bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler birkaç ay içinde İngilizce filmleri anlayabilecek düzeyde kendilerini geliştirebilmektedir.

Ülkemiz gerçekleri üzerine kurulacak yabancı dil eğitiminin bir başka faydası da kaynakların etkili kullanılması olacaktır. Ayrıca, Türk akademisyenler tarafından planlanan çalışmalar, bu kişilerin yabancı dil konusundaki mesleki gelişmelerini destekleyecek, aynı zamanda, öz güven ve yaratıcılık kazanmalarının da aracı olacaktır. Bu bağlamda, ülkemizin, kendi gereksinimleri ve amaçları doğrultusunda, kendi yabancı dil malzemelerini üretmesi de gerçekleşebilecek, yabancı dil öğretmenleri ve uzmanları, merkez ülkelerden gelen tek yönlü bilgi akışına mahkum olmaktan kurtulacaklardır (Işık,2008). Boray Tekniği sınıfta öğretmenler ve öğrenciler tarafından üretilen ve geliştirilen ders malzemelerini, interneti diğer teknolojik kaynak ve ortamları kullanarak, verimli kaynak kullanımını sağlayabilmektedir.



Boray Tekniği, (Işık, 2008) tarafından makalesinin sonuç bölümünde belirtilen ve arzulanan “.....ulusal yabancı dil öğretim sistemleri ve malzemelerinin oluşturulması ile dışa bağımlılığın azaltılması açısından, önem taşımaktadır” ifadesinin tam karşılığı olan milli, özgün bir öğretim tekniğidir.

Boray tekniğinin başarılı olmasının en önemli sebeplerinden biri de öğrencilerde ve öğretmenlerde oluşturduğu motivasyon ve öğrenme isteğinde süreklilik sağlaması, bu etkiyi okul dışına da taşıyabilmesi en güçlü yönlerinden biridir. Başarıyı kısa sürede elde eden ve yapabildiğini anlayan öğrenciler daha çok öğrenmeye çalışmakta ve iletişim kurabilecek düzeyde İngilizceyi kullanabilmektedir. Gardner (2001), güdülenmenin öğrenme üzerindeki etkisini “yeterli oranda güdülenmiş birey amacına ulaşmak için çaba harcar, kararlıdır ve yapmakta olduğu eyleme odaklanır, amacına ulaşırken verdiği mücadele onu yıldırmaz, başarıyı olumlu pekiştirici olarak görür ve hedefine ulaşmak için belirli stratejiler uygular” şeklinde açıklamaktadır.

Ayrıca öğrencileri başarılı olacaklarına ikna ederek, yapabildiklerini uygulamalarıyla öğrencilerine yaşatarak, olası kaygılarını azaltmakta ve İngilizce öğrenimine daha olumlu yaklaşımlarını Boray tekniği etkin düzeyde sağlamaktadır. Yabancı dil kaygısına sebep olan ana etmenler öğrencinin yeterlilik düzeyi ve sınıf içerisindeki özellikle dinleme ve konuşma becerilerini içeren uygulamalardır. Yabancı dil kaygısı genellikle kişinin yabancı dili kullanmaya İngilizce dersindeki başarıları ile İngilizce derine yönelik sergilemiş oldukları tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarı ve tutum birbirini olumlu olarak etkilemektedir (Karabıyık, Alcı, Toprak ve Arıcı, 2012).

Dil bilgisini öncelikli ve baskın bir öğretim alanı görmek yerine konuşma-dinleme becerileri içerisinde, dolaylı yoldan ve eğlenceli olarak, istasyonlarla verilmesi, İngilizce dersini geleneksel yöntemdeki, dil bilgisi ve sözcük ezberleme sıkıcılığından çıkartmaktadır. Günümüzde yabancı dil eğitiminde, artık sadece dillerin dil bilimsel, sözcüksel ve yapısal özelliklerini kazandırmaya yönelik yaklaşımların geçerliliğini yitirmiş olduğunu göstermektedir. Şöyle ki, günümüzde iletişim boyutu olmayan dil bilgisi kurallarının öğretilmesine dayalı geleneksel dil dersi, yerini yabancı dilde iletişim yetisi kazandırmaya dayalı dil öğrenimi anlayışına bırakmıştır (Haznedar, 2004). Boray Tekniği klasik-gelenekçi İngilizce öğretim yöntemleri yerine yeni, öğrenci ve öğretmenle dost, kolay kullanılabilen, etkisini kısa sürede gösteren bir teknik olarak sınıflarda yerini almalıdır. Haznedar (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda da yeni ve etkili modern teknik ve yöntemlere duyulan ihtiyaç şu şekilde ifade edilmiştir. “Bu araştırmada, öğretmenlerin gerçekte iletişime dayalı dili kullanmaya dayalı yöntemler konusunda bilgi sahibi oldukları, ancak sınıf-içi uygulamada hala geleneksel dil öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin büyük ölçüde ağırlığını koruduğu görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin çağdaş dil öğretim yöntemlerinden daha çok yararlanmaları konusunda duyarlılıkları artırılmalıdır” (Haznedar, 2010).

Yabancı dil kaygısına sebep olan ana etmenler öğrencinin yeterlilik düzeyi ve sınıf içerisindeki özellikle dinleme ve konuşma becerilerini içeren uygulamalardır. Yabancı dil kaygısı genellikle kişinin yabancı dili kullanmaya İngilizce dersindeki başarıları ile İngilizce derine yönelik sergilemiş oldukları tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarı ve tutum birbirini olumlu olarak etkilemektedir (Karabıyık, Alcı, Toprak ve Arıcı, 2012).

Ülkemiz İngilizce öğrenimine çok büyük kaynaklar ayırmakta ancak, bunun karşılığını alamamaktadır. Bu olumsuz gidişi durdurabilmek, yatırımların karşılığını alabilmek öncelikle sınıf içinde yapılan faaliyetlerin, öğrenme süreçlerinin ülkemize özgü İngilizce öğrenememe engellerini ortadan kaldırmak ve etkin bir sistematik uygulamakla mümkün olur. Ülkemizde olduğu gibi diğer ülkelerde de İngilizce öğrenimine büyük yatırımlar yapılmaktadır. Nunan (2003), çalışmasında Asya-Pasifik bölgesinde İngilizce öğretimi için yapılan büyük yatırımların öğretim hedeflerini gerçekleştirilmede yetersiz kaldığını belirlemiştir. Çalışma sonucunda, yatırımların hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğretim yöntemlerinin Asya-Pasifik bölgesinde yaşayan öğrencilerin yaşlarına, düzeylerine göre uygun hale getirilmesi gerektiği neticesine ulaşılmıştır.

Hangi ülkede olursa olsun, İngilizce öğretimindeki başarı ancak, o ülkenin insan özelliklerine göre uygun yöntem ve teknikler icat edilip, uygulanmasıyla elde edilebilecektir. Ülkemiz bu konuda Boray Tekniği ile bu kırılmayı kısa sürede yaşayacak bir fırsatı elde etmiştir. Kırkış tarafından yapılan çalışmada Boray Tekniği uygulayan ortaokul 5. ve 7. sınıf öğrencileri İngilizce dersinde, Boray tekniği uygulamayan sınıflara göre daha başarılı olmuştur (Kırkış, 2017). Bugünden sonra İngilizce öğretmenlerine, akademisyenlere düşen görev Boray Tekniğini sahada gereğince kullanmak, test etmek ve yararlarını gördükten sonra tüm ülkeye yayılmasını sağlayarak, yıllardır süregelen İngilizce iletişim kuramına durumunu ortadan kaldırmaktır.

### Kaynakça

- Acat, B. (2009). Öğrenci Merkezli Yabancı Dil Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 14, 15-19
- Arslan, M., & Senemoğlu, N. (1998). Altı çizili materyalle çalışma ve tam öğrenme yönteminin öğrenme düzeyine, hatırlamaya ve akademik benlik kavramına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(108).
- Bekleyen, N. (2015). *Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. Dil Öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye’de Anadil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 21, (2), 285-307.
- Çelik, N. G., & Şengül, S. (2005). Tam öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf matematik öğrencilerinin akademik başarıları ile kalıcılık düzeylerine etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII, 1, 107-122.
- Demirel, Ö. (2013). *ELT Methodology*. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Demiryürek, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminin Tarihi Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme (1891-1928). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 28(1), 130-140
- EPI (English Proficiency Index). (2015) (<http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/>).
- Gardner, R.C. (2001). *Integrative motivation: Past, present and future*. Web üzerinden görüntülenme tarihi ve URL adresi, 01.11.2016, <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>
- Gündoğdu, A. (2009). Pergelin Sabit Ayağını Buraya, Kendi Özümüze Kilitleyerek. *Eğitime Bakış*, 14, 1-2
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 21 (2) 15-29.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Türkiye
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2*.
- Işık, A. (2009). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez?-Nasıl Öğrenilir?* Ankara. Elma Yayınları.
- Jacobs, G.M. & Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*. 34 (1). 5-30.
- Karabıyık, B., Alıcı, B., Toprak, F., Arıcı, H.E. (2012). İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine Karşı Tutumları ve Kaygı Düzeyleri ile İngilizce Dersi Başarısı Arasındaki İlişki. IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 183-190
- Kazu, I. Y., Kazu, H., & Ozdemir, O. (2005). The effects of mastery learning model on the success of the students who attended "usage of basic information technologies" course. *Educational Technology & Society*, 8(4), 233-243.
- Kırkış, K. A. (1994). The effects of Mastery Learning method of instruction and laboratory experiments on achievement levels and science misconception scores of secondary school Turkish students. *İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kırkış, K. A. (2017). İngilizce Öğreniminde İnovatif Bir Teknik Uygulaması: Boray Tekniği'nin Ortaokul Beşinci ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Öğrenme Düzeylerine Etkisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (1), 214-239. Retrieved from

- <http://dergipark.gov.tr/bseusbed/issue/30015/305440>
- MEB (2013) . ‘2.-8. İngilizce Öğretim Programı’. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>
- MEB (2014). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Haftalık Ders Çizelgeleri  
<http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>
- Nunan, D. (2003). The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL Quarterly* Vol. 37, No. 4, Winter 2003
- Paker, T. (2015). “İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi.” In N.Bekleyen (ed) *Dil Öğretimi*. (p.118-209) Ankara. Pegem Akademi.
- Richards, J.C. & Rogers, T.S.(2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, England,Cambridge University Press.
- Yıldıran, G., & Tuğal, İ. (2004). The Effects of Grouping and Mastery Learning Method of Instruction on English Achievement Levels of Lycée One Students in Kuleli Military High School. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(1).
- Yıldıran, G., & Aydın, E. (2005). The Effects of Mastery Learning and Cooperative, Competitive and Individualistic Learning Environment Organizations on Achievement and Attitudes in Mathematics. *Research in Mathematical Education*, 9(1), 69-96.
- Yıldıran, G. (2012). Problems Related to the Concept of Lingua Franca, The Fifth International Conference of English as a Lingua Franca. The Opening Speech of the Dean of the Faculty of Education, Boğaziçi University.



## Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretimin Akademik Başarı ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi<sup>1</sup>

Ali YAKAR<sup>2</sup>, Bilal DUMAN<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışma, duyuşsal farkındalığın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmasının akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 62 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci, deney grubuna “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim” ve kontrol grubuna “mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim” şeklinde planlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın verileri akademik başarı testi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği ve araştırmacı kontrol listesi aracılığıyla toplanmıştır. Tüm veri toplama araçları uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum konusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (ön test-son test) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ön tutum-son tutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilerek bağımsız gruplar t-testi, ANCOVA analizi ve Bonferroni testi yapılmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre, grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p=.708$ ). Grupların ön test akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=.000$ ). Grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, deneysel süreçte, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p=.000$ ). Ön tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kovaryans çözümleme sonuçları ön tutum puanlarına göre düzeltilmiş ve son tutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $F_{(1,59)}=10.85$   $p=.002$ ). Grupların son tutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı

### Anahtar Kelimeler

Duyuşsal farkındalık,  
Akademik başarı,  
Öğretmenlik mesleğine  
yönelik tutum,  
Öğretim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.06.2017  
Kabul Tarihi: 03.08.2017  
E-Yayın Tarihi: 15.09.2017

<sup>1</sup> Bu araştırma Doç. Dr. Bilal DUMAN danışmanlığında hazırlanmış Ali YAKAR'a ait yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

<sup>2</sup> Uzman – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: aliyakar10@gmail.com

<sup>3</sup> Doç. Dr. – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: bduman@mu.edu.tr

öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olarak değiştiği belirlenmiştir.

## The Effects of Affective Awareness–Based Instruction on Academic Achievement and Attitudes Towards Teaching Profession

### Abstract

This study aims to reveal the effects of usage of affective awareness in learning-teaching process on academic achievement and attitudes towards teaching profession. The present research was done with the participation of 62 students studying at Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary School Education at 2010-2011 academic year. This research was designed as pre-test post-test experimental research design of real testing models with control group. The experimental process of research was planned and applied as “affective awareness-based instruction” to experimental group and as “current strategies, methods and techniques-based instruction” to control group. The data of the research were collected with academic achievement test and attitude scale towards teaching profession and researcher’s check list. All data collection tools were applied as pre-test before experimental applications and as post-test after experimental applications. In accordance with the aims of the study, it was investigated that whether there are any significant differences between experimental group and control group on academic achievement and attitudes towards teaching profession. Data which were collected with academic achievement test (pre-test and post-test) and attitude scale towards teaching profession (pre-test and post-test) were analyzed with SPSS program. To analyze data, independent samples t-test, ANCOVA and Bonferroni analysis were used. According to the findings, significant differences on pre-test academic achievement were not found between groups ( $p=.708$ ). Pre-test academic achievement scores of groups were found as equivalent. Significant differences on post-test academic achievement was found between groups ( $p=.000$ ). Post-test academic achievement scores of groups were differentiated on behalf of experimental group. In other words, during the experimental process, it was found that the learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) were more successful than the learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group). Significant difference was found between the scores of pre-attitude scale towards teaching profession of groups ( $p=.000$ ). Upon examining the pre-attitude scores, it was defined that the attitudes of learners in the control group towards teaching profession were much more positive. Covariance analysis results were corrected according to pre-attitude scores and grouping main effect of post-attitude scores towards teaching profession was found as significant ( $F_{(1,59)}=.10.85$   $p=.002$ ). According to common-effect results of ANCOVA analysis of groups’ post-attitude score means, significant difference was found on behalf of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group). In other words, when attitudes towards teaching profession are mentioned, attitudes towards teaching profession of learners who were given affective awareness-based instruction (experimental group) changed much more positively than attitudes towards teaching profession of learners who were given current strategies, methods and techniques-based instruction (control group).

### Keywords

Affective awareness,  
Academic achievement,  
Attitude towards teaching  
profession,  
Instruction

### Article Info

Received:06.20.2017

Accepted: 08.03.2017

Online Published: 09.15.2017

## Giriş

Temelde bireyin kişiliğiyle ilgili olan duyuş terimi eğitimde kullanıldığında sadece bireyin içsel durumuyla, duyguları ve nasıl hissettiğiyle ilgilenmekle kalmamakta aynı zamanda kişinin duyguları yüzünden nasıl davrandığıyla da ilgilenmektedir. Duyuş; insanın, harekete dayanan his ve duygulara karşı olan yatkınlığı olarak tanımlanmakta ve tanımda yer alan yatkınlık sözcüğü bir davranışa karşı olan eğilimin her zaman davranışa dönüşmeyebileceği göz önünde bulundurularak kullanılmaktadır (Education for Affective Development, 1992). Duyuş, bireyin bir şeyi yapmaya istekli olma veya isteksiz olmamasına bağlı olarak bazen olumlu ve olumsuz etkilenebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde duygularının önemsendiğini fark eden öğrenciler sürece daha etkin katılma eğilimini gösterebilir. Her öğrenme, aslında duyguların katılımı ile gerçekleşir. Bireyler öğrenmek istediklerini öğrenmek konusunda motive olmuş bir şekilde hareket ederler (Keller, 1987). Birey, öğrenme isteği duyduğu şeyleri, zihninde daha açık, anlamlı ve ihtiyaca dönük olarak yapılandırır. İlgi, farkındalık ile başlar ve öğrenmenin duyuşsal boyutunu canlandırmaya yardımcıdır (Kagan, Schauble, Resnikoff, Danish ve Krathwohl, 1969). Bacanlı'ya (2006) göre, duyuşun biliş alanında bazı göstergeleri bulunmaktadır. Biliş harekete geçerken duyuş kavramı bu durumu etkiler ve bu da farkındalıktır. Örneğin kişinin bir futbol takımı oyuncularına dönüp bakması, onların varlığının farkında olması birinci düzeyde bir duyuştur. Kişinin diğer bazı futbol terimleri ile futbol takımını eşleştirmesi ikinci anlamda duyuş; kişinin yaşamını ve birçok davranışını futbol takımının taraftarı olmaya göre biçimlendirmeye başlaması, üçüncü anlamda duyuşu ifade etmektedir. Bu örnekten hareketle, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde sahip oldukları yaşantılara hislerinin de karışması, bilişsel öğrenmelerinin yanında duyuşsal davranışların, ilgi, duyuş veya değerlerin bilişsel beceriler ile eşleşerek geliştirilmesini sağlamaktadır. Bloom (1956) tarafından ortaya konulan, Krathwohl ve diğerleri (1964) tarafından geliştirilen duyuşsal alan taksonomisinde yer alan hedef düzeyleri öğrencilerin herhangi bir konu, nesne, kişi veya olay hakkında duyuşsal davranışlarını gözlemleyip değerlendirmede bir yardımcıdır.

Duyuşsal farkındalık iç yaşantılarına ilişkin bireylerin kendisinin, başkalarının veya çevrenin farkında olma durumunu göstererek duyuşsal hazırbulunuşluk halini yansıtan bir durumdur. Günlük hayat problemlerinin çözülmesinde ve öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin öğrenmeye yönelik olarak ilgi ve ihtiyaç duyması, motive olması, onların dikkat etme, algılama, tutum geliştirme, davranış gösterme, kişilik haline getirme vb. süreçleri yaşamasında etkili birer araçtır. Milne ve Kosters (1984) bireylerde çeşitli ruh hallerinin ortaya çıkmasında ilk adımın farkındalık olduğunu ileri sürmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri, tutumları, mutluluk düzeyleri, değerleri, sorumluluk alma istekleri, bilinç düzeyleri, toplumsal kurallara, sanata ve çevreye bakış açıları, adalet algıları, kültürel mirası aktarma beklentileri, özgürlük ve demokrasi algıları vb. tüm özellik veya durumlar için öncelikle farkındalığı yaratmakla mümkündür. Eğitim-öğretimde duyuşsal alan kazanımlarının gerçekleştirilmesi öğrencilerin iç yaşantısının farkında olmasıyla kolaylaştırılabilir. Duyguların öğrenmede etkin rol oynuyor olması, bireylerin temel bir ihtiyaç olarak öğrenmeye yönelik güdülenmelerine yardımcı olmaktadır.

Duyuşsal öğrenmeler açısından bir diğer önemli nokta duyuşsal karakteristiklerdir. Bloom, modelinde okula, derse, alana ilişkin ilgileri, tutumları, değerleri ve akademik benliği duyuşsal giriş özellikleri olarak incelemiştir. Sıralanan bütün bu özellikler bilişsel giriş davranışları ve öğretimin niteliği ile birlikte başarıya katkı sağlamaktadır (Yeşilkayalı, 1996). Duyuşsal alan hedeflerinin öğrencilere kazandırılması için duruma birçok yönden yaklaşılabilir. Bu yönlerden bir tanesi de duyuşsal farkındalıktır. Kavramın, içerdiği çeşitli öğeler ile birlikte açıklanması gerekmektedir. Duyuşsal farkındalık kavramının içerdiği faktörler şekil 1'de belirtilmiştir.



**Şekil 1.** Duyuşsal Farkındalığı Etkileyen Faktörler [Duman'dan (2009) uyarlanmıştır.]

Duyuşsal farkındalık, dikkat, algı, tutum, değer, merak, ilgi, ihtiyaç, öz farkındalık, motivasyon, süreç, etkileşim ve karakter öğelerinin bileşiminden oluşmaktadır. Bireylerin sahip oldukları tüm bu değişkenler, duyuşsal farkındalık düzeylerini etkilemektedir. Duyuşsal farkındalığı etkileyen bu değişkenler süreç içerisinde çeşitli düzeylerde ortaya çıkmaktadır. Bireyler bu süreçleri davranışa dönüştürme işlemini psikolojik durumları paralelinde yaşantı haline getirmektedir. Duyuşsal farkındalığın değişkenlerinden olan dikkat, bilincin belirli bir anda, belli bir uyarıcıya yoğunlaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Dikkat, algılamayı, düşünceleri, duyguları, bilişsel süreçleri, çevresel uyarıcıları ve bu uyarıcıları algılayıp onlara odaklanmayı etkilemektedir (Woolfolk, 1998). Algısal süreçler, duyuşsal bilgiyi nesnelere nasıl bütünleştirdiğimizi irdeler (Hilgard, 1990; Alogan, 1999). Algılama, yaşantı sırasında edinilen duyuşsal bilgilerin örgütlenip yorumlanması sürecidir. Algıyı dikkat, öğrenme, güdü, hazırlayıcı konular, ilgi gibi pek çok faktör etkiler (Demirel ve Ün, 1987). Öğrencilerin öğrenme yaşantılarında hissettikleri, öğrenme süreci öncesinde, öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme sonrasında sahip oldukları duyuşsal farkındalık düzeylerinin belirlenmesi gerekliliğini beraberinde getirmektedir.

Tutumlar ve değerler genelde duyuşsal farkındalık kavramı ile ilişkilidir. Tutumlar güçlü ve tutarlı olduklarında, tahmin edilen davranışla ilişkili olduklarında ve kişinin doğrudan deneyimini temel aldıklarında ortaya çıkar. Bu durumda kişinin kendi tutumlarının farkında olması olasıdır (Kağıtçıbaşı, 1992; Tekindal, 2009). Diğer bir etken olarak değer kavramı ise bir şeyin; kendisiyle aynı cinsten olan şeyler içindeki yeri, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgular veya özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel veya sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç olarak da tanımlanabilir (Akbaba-Altun, 2003; Aydın 2003; Oktay, 2007). Bireylerin sahip oldukları tutum ve değerler, onların duyuşsal farkındalık düzeylerini etkileyerek davranışlarını yönlendirir.

Bireylerin motivasyon, ilgi, öz farkındalık ve merak düzeyleri çeşitli şekillerde canlandırılabilir (Hunter, 2011). Bu durumda öğrenciler öğrenmek istedikleri herhangi bir şeyi olumlu tutum geliştirerek içselleştirebilir (Keller ve Burkman, 1993; İçmez, 2009). Bireylerin duyuşsal özellikleri bu konuda etkilidir. Bununla birlikte duyuşsal farkındalık düzeyi için, ihtiyaçlar da önem taşır. İhtiyaç döngüsel bir süreçtir ve bireyin organizmasında bir yetersizlik ortaya çıkarır ve birey bu yetersizliğin sebebinin karşılayamadığı bir gereksinimden kaynaklandığını hisseder. Birey bu gereksinim hissi ile harekete geçer ve rahatlar (Eysenck, Arnold ve Meili, 1972). Bireylerde başkalarına yönelik duyuşsal farkındalık yaratılması kişilerarası etkileşim ile doğrudan bağlantılıdır. Etkili bir iletişim, başkalarının duyuşsal dünyalarını tanımak ve anlamakla başlar. İletişimin en önemli özelliklerinden biri, birlikteliği esas

almazdır. İletişim tek başına kurulan bir ilişki değildir, karşılıklı etkileşime ve beraberliğe dayanır (Cüceloğlu, 1999). İyi bir etkileşim sürecinde bireyler duyuşsal açıdan daha zengin bir farkındalığa sahip olabilir.

Duyuşsal farkındalığı etkileyen başka bir faktör olan karakter, kişinin diğer kişilerin iyiliği için en iyisini yapmaya çalışma isteğini ve ahlaki düşüncesini, dürüst ve sorumluluk sahibi olma gibi davranışlarını çeşitli koşullarda etkin yaklaşımları sağlayan kişisel ve duygusal özellikleri ve toplumsal - sosyal bağlılığı kapsar. İyi karakter kişinin topluma olumlu değerler katabiliyor olmasını ve adil, eşit ve diğer insanlara saygılı bir demokratik yaşam biçimi sürdürmesini sağlar (Battisitch, 2005; Akt. Aslan, 2011). Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değer şeklinde ele alındığı gibi kişiliğin ahlaki kısmına da denilmektedir (Aydın, 2008). Duyuşsal farkındalık kavramı anlık bir durum olmadığından ve süreçsel bir nitelik taşıdığından bu süreci ayrıntılı tanımlamak gerekmektedir. Herhangi bir kişi, olay, nesne veya duruma yönelik “dikkat etme, algılama, duyuşsal farkındalık oluşumu, tutum geliştirme, davranış gösterme” adımlarına sahip olan bu süreç, şekil 2’deki gibi akış şeması şeklinde gösterilebilir.



Şekil 2. Duyuşsal Farkındalık Süreci Akış Şeması

Süreç içerisinde şekillenen duyuşsal farkındalık, eğitimde duyuşsal kazanımların uygulamaya konmasında eğitimciler için bir araçtır. Duyuşsal farkındalık düzeyi yüksek olan öğrenciler öğrendikleri konusunda nasıl hissettiklerini fark eden, öğrenme ihtiyaçlarını buna göre değiştirebilen bireyler olarak karşımıza çıkabilir. Bununla birlikte, öğrenenlerde duyuşsal farkındalık oluşturmak için öğretim programlarına duyuşsal alan kazanımları da konmalıdır. Valett’e (1974) göre, duyuşsal eğitim programları gelişimsel özellikleri karşılayacak şekilde ayarlanmalıdır. Bebeklik, çocukluk, ergenlik, olgunluk gibi gelişim düzeylerinde bireylerin ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği, her evre için farklı koşulların yaratılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Örneğin duyuşsal alan ağırlıklı eğitim programları bebeklik döneminde insanın temel duygularını anlama; çocukluk döneminde insan duygularının ifadesi; ergenlik döneminde benlik farkındalığı, kontrol ve insani değerlerin farkında olma; olgunluk döneminde sosyal ve kişisel olgunluk geliştirme ve kendini gerçekleştirme olarak belirlenebilir (Akt. Bacanlı, 2006). Türkiye’de eğitim programlarında yer verilen duyuşsal alan kazanım ve stratejileri, sosyal ve akademik gelişimi destekleyici bir role sahiptir. Duyuşsal stratejiler bilişsel becerileri harekete geçiren stratejilerdir. Bu stratejiler, tutum, kaygı ve güven ile ilişkili olup, öğrenme sırasında öğrenmeyi engelleyebilecek olan uyarıcılara karşı öğrencilerin tedbirli, uyanık ve rahat olmalarını sağlar (Duman, 2009; Senemoğlu, 2009). Bireylerin ihtiyaç duydukları duyuşsal beceriler, akademik yaşamlarında iletişim becerilerini geliştirmede önemli görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenme öncesi, öğrenme esnası ve öğrenme sonrasında neler veya nasıl hissettiklerinin farkında olmaları öğrenme sürecinin onlar için ne düzeyde anlamlı olacağının bir göstergesi olacaktır. Duyuşsal farkındalığın öğrenme sürecindeki göstergeleri şekil 3’te verilmektedir.





**Şekil 3.** Duyuşsal Farkındalığın Öğrenme Sürecindeki Göstergeleri

Öğrencilere öğretim süreçlerinde nasıl hissettiklerini; bununla birlikte tutum geliştirici nitelikte çeşitli, anlık hatırlatma, yönlendirme ve sorular sorma, dikkat ve motivasyon kaybına uğramış öğrencileri tekrar canlandırarak duyuşsal farkındalığın yaratılmasını sağlamaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarında eksikliği hissedilen duyuşsal özelliklerin varlığı ve bu özelliklerin çeşitli öğretim yöntem-teknikleri ile geliştirilmesi için çeşitli çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aynı zamanda akademik başarının çeşitli duyuşsal değişkenlerle desteklendiği deneysel çalışmaların eksikliği söz konusudur. Bu gerekçelerden dolayı araştırmacı tarafından, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerindeki etkisini inceleme ihtiyacı hissedilmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

Bu araştırmada, yansız olarak seçilen deney ve kontrol grupları oluşturularak gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olarak adlandırılan iki grup bulunur. Bilimsel değeri en yüksek denemeler, gerçek deneme modelleri ile yapılanlardır (Karasar, 2009).

## Çalışma Grubu

Bu deneysel araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim gören, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini alan, normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol grupları yansız olarak oluşturulmuştur. Öğrencilere deneysel uygulamalardan önce verilen bilgi formunda yer alan lisans 1. Sınıf genel akademik ortalamaları, üniversiteye giriş için Üniversiteye Giriş Sınavı (ÖSYM) puanları, sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri hakkında veriler alındıktan sonra deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bu verilerden yararlanılmıştır. Deney grubunu 30, kontrol grubunu 32 öğrenci oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde göz önünde bulundurulmuş durumlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Öğrencilerin genel akademik not ortalamaları: Öğrenciler lisans 1. sınıf genel akademik ortalamaları bakımından denk düzeydedir.

2. Öğrencilerin üniversiteye girişte almış oldukları ÖSYM puanları: Öğrencilerin üniversiteye girerken aldıkları ÖSYM puanları incelendiğinde, birbirlerine yakın puanlar aldıkları gözlenmiştir.

3. Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikleri: Elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun orta düzeyde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir.

4. Öğrencilerin sınıf düzeyleri: Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve bununla birlikte yükseköğretimde aldıkları ders sayısı ve dersler birbirinin aynısıdır.

Araştırmanın çalışma grubuna ait cinsiyet, sayı ve akademik ortalama bilgileri tablo1'de belirtilmektedir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

| Gruplar              | Kadın Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları |           | Erkek Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalamaları |           | Toplam Öğrenci Sayısı ve Akademik Ortalama |           |
|----------------------|---|-----------|---|-----------|--|-----------|
|                      | N   | X         | N   | X         | N  | X         |
| <b>Deney Grubu</b>   | 19  | 2.74/4.00 | 11  | 2.72/4.00 | 30   | 2.73/4.00 |
|                      |   |           |   |           |  |           |
| <b>Kontrol Grubu</b> | 18  | 2.78/4.00 | 14  | 2.64/4.00 | 32   | 2.72/4.00 |
|                      |   |           |   |           |  |           |
| <b>Toplam</b>        | 37  | 2.76/4.00 | 25  | 2.67/4.00 | 62   | 2.72/4.00 |
|                      |   |           |   |           |  |           |

Tabloda deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin sayı, cinsiyet ve genel akademik ortalamaları bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, akademik başarı olarak öğrencilerin yakın veya denk düzeyde oldukları değerlendirilmiştir. Belirtilen diğer durumlarla birlikte grupların denkleştirilmesi sağlanmış ve araştırmanın deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve uygulanma zamanları tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2.** Veri Toplama Araçları ve Uygulanma Zamanları

| Uygulanma Zamanı              | Veri Toplama Araçları |  |                             |
|-------------------------------|-----------------------|--|-----------------------------|
|                               | Akademik Başarı Testi | Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Araştırmacı Kontrol Listesi |
| <b>DeneySEL İşlem Öncesi</b>  | X                     | X  |                             |
| <b>DeneySEL İşlem Sırası</b>  |                       |  | X                           |
| <b>DeneySEL İşlem Sonrası</b> | X                     | X  |                             |

Araştırmada, deneysel uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grupları belirlenerek gerekli bilgi ve yönergeler verildikten sonra, akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemler süresince araştırmacı kontrol listesi doldurularak, araştırmanın amaçlarına uygun ve planlı bir biçimde sürdürülmesi sağlanmıştır. Deneysel işlemler sonrasında akademik başarı testi ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği tekrar uygulanmış ve araştırmanın

verilerinin toplanması bu şekilde sağlanmıştır. Akademik başarı testinin geliştirilmesine ilişkin istatistikî değerler tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 3.** Akademik Başarı Testinin İstatistikî Değerleri

| Madde (Soru) Sayısı | X    | Ss   | Mod (Tepe Değer) | Medyan (Ortanca) | Ortalama Güçlük | KR-20 |
|---------------------|------|------|------------------|------------------|-----------------|-------|
| 48                  | 38.3 | 8.12 | 38.0             | 37.0             | .53             | .79   |

Testin madde sayısının 48’e indirilmesi sonucu ortalama puan ( $X=38.3$ ), standart sapma (8.12), tepe değer (38.0), ortanca (37.0), ortalama güçlük (.53) ve KR-20 güvenilirlik katsayısı .79 olarak hesaplanmıştır. Testin iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .77 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçeğin Üstüner (2006) tarafından hesaplanan KMO değeri .91, Bartlett testi değeri 7835.194 ( $p<.001$ ), iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçek 34 maddelik tek boyutlu bir ölçektir. Ölçekte puanlama; “5= Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte, öğretmenlik mesleğine yönelik 24 olumlu ve 10 olumsuz ifade yer almaktadır (Üstüner, 2006). Bu çalışma için ise ölçek ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Gruplara uygulanan ön tutum-son tutum Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı tarafından deneysel işlemler sırasında, haftalık olarak kontrol amaçlı 39 maddelik bir kontrol listesi formu oluşturulmuştur. Bu kontrol listesi deneysel uygulamaların denetimi amacıyla alan yazından esinlenerek ve Eğitim Programları ve Öğretim alanından 3 uzmanın görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı kontrol listesinde derslerin uygulama adımlarına yönelik; kazanımlar, hedef-davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, stratejiler, yöntemler, teknikler, ipuçları, dönüt-düzeltilmeler, etkin katılım vb. öğretim sürecini etkileyen öğeler ile ilgili maddeler bulunmaktadır. Bu kontrol listesi her ders sonunda ve deneysel işlemler süresince, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan deney grubu için ayrı; mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan kontrol grubu için ayrı olarak doldurulmuştur. Bu şekilde, yapılan deneysel işlemlerin tüm uygulama basamakları “evet, kısmen, hayır” seçenekleri ile iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kontrol edilmiş ve eksikliklerin tamamlanarak uygulamaların hedeflenen şekilde gerçekleştirilmesi sağlanmıştır.

### ***Deneysel İşlemler***

Araştırmanın deneysel işlemleri, 10 haftalık olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına yönelik haftalık deneysel uygulamalar tablo 4’te verilmektedir.

**Tablo 4.** Haftalık Deneysel Uygulamalar

|                 |   |   |  |
|-----------------|---|---|--|
| <b>1. Hafta</b> | Deneysel uygulamalar hakkında öğrencilere bilgi ve yönergeler verilmesi |   |  |
| <b>2. Hafta</b> | Deney Grubu   | Akademik başarı ön testinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ölçeğinin uygulanması |  |
|                 | Kontrol Grubu   |   |  |
| <b>3. Hafta</b> | Deney Grubu   | Eğitim ve Öğretimde Temel Kavramlar   | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                 | Kontrol Grubu   |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>4. Hafta</b> | Deney Grubu   | Programların Öğeleri  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                 | Kontrol Grubu   | Program Geliştirme Süreci   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |

**Tablo 4.** Haftalık Deneysel Uygulamalar

|                  |               |   |  |
|------------------|---------------|---|--|
| <b>5. Hafta</b>  | Deney Grubu   | Öğretim İlkeleri  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                  | Kontrol Grubu |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>6. Hafta</b>  | Deney Grubu   | Öğretim Model-Yaklaşımları ve Uygulamaları  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                  | Kontrol Grubu |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>7. Hafta</b>  | Deney Grubu   | Öğretim Stratejileri ve Uygulamaları  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                  | Kontrol Grubu |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>8. Hafta</b>  | Deney Grubu   | Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                  | Kontrol Grubu |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>9. Hafta</b>  | Deney Grubu   | Öğretim Teknikleri ve Uygulamaları  | Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim                 |
|                  | Kontrol Grubu |   | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim |
| <b>10. Hafta</b> | Deney Grubu   | Akademik başarı son testinin ve öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum ölçeğinin uygulanması |  |
|                  | Kontrol Grubu |   |  |

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öğretim süreçleri ve uygulama bölümleri, tablo 5'te karşılaştırmalı olarak açıklanmaktadır.

**Tablo 5.** “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması

| Uygulama Bölümleri                  | Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim  | Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim  |
|-------------------------------------|---|---|
| <b>Giriş (Öğretmen)</b>             | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklama, teşvik etme, güvence verme, <u>duyusal farkındalık yaratma</u>: (göz kontağı, jest ve mimikler, zengin ve uyarıcı materyaller, videolar, örnek olaylar, hikâyeler...)</i>   | Dikkat çekme, merak uyandırma, ön öğrenmeleri hatırlatma, hedeften haberdar etme, güdüleme, gözden geçirme.                               |
| <b>Giriş Etkinlikleri (Öğrenci)</b> | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>odaklanma, <u>duyusal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme</u>.</i>  | Dikkat, ilgi ve merak gösterme, ön öğrenmeleri hatırlama, kontrol, güdülenme, çıkarımlar.   |
| <b>Geliştirme (Öğretmen)</b>        | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissettiklerini söyletme, destekleme, gözleme, <u>duyusal farkındalık yaratma</u>: (benzetimler, tartışma, etkileşim, yaratıcı drama, rol oynama, konuşma halkası, duyarlılık, işbirliği, problem çözme, fırsatlar yaratma, esnek öğrenme ortamları...)</i> | Yönetme, gözden geçirme, ilişkilendirme, yaratıcılık, çağrıştırma, etkileşim, örneklendirme, işbirliği, sorgulama, geri bildirim, izleme. |

**Tablo 5.** “Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim” ile “Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim” Uygulamalarının Karşılaştırılması

| Uygulama Bölümleri                       | Duyuşsal Farkındalığa Dayalı Öğretim  | Mevcut Strateji, Yöntem ve Tekniklere Dayalı Öğretim  |
|--|---|---|
| <b>Geliştirme Etkinlikleri (Öğrenci)</b> | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri açıklama, görüş belirtme ve geliştirme, serbest çağrışımsal düşünme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, sorumluluk alma, deneyim, tartışma, canlandırma, empati, yaratıcılık, enerji, çaba sarf etme.</i> | Fikir üretme ve geliştirme, ilişki kurma, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanma, senaryo ve hikâyeler üretme, benzetme, grupla çalışma, araştırma ve uygulama, proje sunma, ispat etme, görüş ileri sürme. |
| <b>Sonuç (Kapanış) (Öğretmen)</b>        | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>duyuşsal farkındalık yaratma: (günlük yazdırma, öğrenilenlerle ilgili duyguların ifade edilmesini sağlama, yaratıcılığı destekleme, rahatlatma...)</i>  | Özetleme, bütünleştirme, değerlendirme, transfer, dönüt verme ve düzeltme, tekrar güdüleme.   |
| <b>Sonuç Etkinlikleri (Öğrenci)</b>      | Mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime ek olarak; <i>hissedilenleri konuşma ve yazma yoluyla ifade etme, duyuşsal farkındalığı ortaya koyma ve geliştirme, görevleri yerine getirme.</i>   | Bütünleştirme ve öz değerlendirme, transfer, güdülenme.   |

Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim süreçlerinde öğrencilerin bilişsel alan kazanımları ile birlikte duyuşsal alan kazanımlarını da gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilere uygulanan mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim süreçlerinde ise öğrencilerin daha çok bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmelerine ağırlık verilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretimin uygulanmasındaki farklılıklar koyu ve italik olarak belirtilmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde sorulan sorular ve yönlendirmeler tablo 6'daki gibi açıklanabilir.

**Tablo 6.** Ders İçerisinde Duyuşsal Farkındalık Yaratmak için Kullanılan Çeşitli Soru ve Yönlendirmeler

| Soru ve Yönlendirmeler   | Dersin Uygulama Bölümleri |            |       |
|--|---------------------------|------------|-------|
|  | Giriş                     | Geliştirme | Sonuç |
| Öğrenmek istediğiniz şeylerle öğreneceğiniz aynı şeyler olduğunda nasıl hissediyorsunuz?         | x                         |            |       |
| Öğrendiklerinizle ilgili olarak nasıl hissediyorsunuz?   | x                         | x          | x     |
| Öğrendikleriniz size nasıl hissettiriyor?  | x                         | x          | x     |
| Öğrenirken sahip olduğunuz ruh halini açıklayınız.   |                           | x          |       |
| Öğrenirken keyif aldınız mı?   |                           | x          | x     |
| Başarı veya başarısızlık durumlarınızda neler hissediyorsunuz?                                   |                           | x          | x     |
| Öğrendikleriniz size anlamlı geliyor mu? Anlamlı veya değilse, bu durumda nasıl hissediyorsunuz? |                           | x          | x     |
| Öğrenmeden önceki hislerinizle öğrenmeden sonraki hislerinizi karşılaştırarak ifade ediniz.      |                           |            | x     |
| Öğrendikten sonra nasıl hissediyorsunuz?   |                           |            | x     |

Araştırma boyunca her iki gruba da uygulanan öğretim süreçlerinde birbirinden farklı olarak çeşitli grup çalışmaları ve etkinlikler yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanan

öğretim süreçlerinde yukarıdaki soru ve yönlendirmeler kullanılarak duyuşsal farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenciler için ise daha çok bilişsel alan kazanımları ağırlıklı olacak şekilde öğretim süreçleri uygulanmış ve duyuşsal alan kazanımları pek kullanılmamıştır.

Deney grubunda yer alan öğrenciler duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim sürecinde, dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken çeşitli soru ve yönlendirici açıklamalarla desteklenmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretim sürecinde ise mevcut strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak dersin ve ünitelerin konularını öğrenirken, bu süreçte duyuşsal farkındalık yaratmak için kullanılan soru veya yönlendirmelere yer verilmemiştir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde bir ders boyunca planlanan giriş, geliştirme ve kapanış bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerde öğrencilerin duyuş durumlarını fark ederek öğretim süreçlerini yaşamaları sağlanmaktadır. Duyuşsal farkındalığa sahip öğrencilerin, hislerinin farkında olmasından dolayı olumlu veya olumsuz tutum geliştirdikleri konu veya kavramlar hakkında görüş geliştirmeleri ve bunu ifade etmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarının azaldığının veya dikkatlerinin dağıldığının fark edilmesi sonrasında, gerekli soru ve yönlendirmeler ile duruma müdahale edilebilir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimde öğrenciler dersin tüm bölümlerinde hislerini fark ederek ve yaşayarak öğrenme yaşantıları geçirirler. Hissettiklerini fark edip ifade etmeleri yönünden, dersin her bölümü aynı derecede önem taşımaktadır.

### ***Verilerin Analizi ve Yorumlanması***

Araştırmanın amaçları doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma süresince akademik başarı testi (ön test-son test) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ön tutum-son tutum) aracılığıyla toplanan veriler, SPSS programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemeler için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemesi sonucunda, son test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik olarak bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmesi sonucunda, ANCOVA analizi yapılmış, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiştir. ANCOVA analizi, bir deneysel uygulamanın başlangıcında, gruplar arası farkların olduğu durumlarda, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisinin belirlenmesini mümkün kılar (Best, 1970; Büyüköztürk, 2010).

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın birinci alt problemi “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Veri setinin dağılımını belirlemek amacıyla yapılan normallik testleri için hesaplanan değerler: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri Akademik Başarı Testi ön testler için deney grubu değeri ,538; kontrol grubu değeri ,813; son testler için deney grubu değeri ,353; kontrol grubu değeri ,714’tür. Bu haliyle verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Araştırmanın birinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı testinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test-Son test Akademik Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Akademik Başarı Testi | Deney Grubu |       |      | Kontrol Grubu |       |      |
|-----------------------|-------------|-------|------|---------------|-------|------|
|                       | N           | X     | Ss   | N             | X     | Ss   |
| Ön test               | 30          | 28.40 | 2.67 | 32            | 28.68 | 3.29 |
| Son test              | 30          | 41.00 | 2.41 | 32            | 30.71 | 3.94 |

Tablo 7’de, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının ortalaması ( $X=28.40$ ), son test akademik başarı puanlarının ortalaması ( $X=41.00$ ); kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test akademik başarı puanlarının ortalaması ( $X=28.68$ ), son test akademik başarı puanlarının ortalaması ( $X=30.71$ ) olarak hesaplanmıştır.

Grupların ön test akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Grupların Ön test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar       | N  | X     | Ss   | t     | sd | p    |
|---------------|----|-------|------|-------|----|------|
| Deney Grubu   | 30 | 28.40 | 2.67 | -.376 | 60 | .708 |
| Kontrol Grubu | 32 | 28.68 | 3.29 |       |    |      |

Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p=.708$ ). Grupların ön test akademik başarı puanlarının denk olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ön test akademik başarı puanlarının ortalama değeri ( $X=28.40$ ) ve kontrol grubunun ön test akademik başarı puanlarının ortalama değeri ( $X=28.68$ ) olarak bulunmuştur. Ön test akademik başarı puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubu ortalamalarının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Grupların ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığından, son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Grupların Son test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar       | N  | X     | Ss   | t      | sd | p    |
|---------------|----|-------|------|--------|----|------|
| Deney Grubu   | 30 | 41.00 | 2.41 | 12.287 | 60 | .000 |
| Kontrol Grubu | 32 | 30.71 | 3.94 |        |    |      |

Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ön test akademik başarı puanları denk olduğundan tekrar bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=.000$ ). Deney grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalama değeri ( $X=41.00$ ) iken ve kontrol grubunun son test akademik başarı puanlarının ortalama değeri ( $X=30.71$ ) olarak bulunmuştur. Son test akademik başarı puanları incelendiğinde, gruplar arasında bir farklılık söz konusudur.

DeneySEL süreç sonrasında tekrar uygulanmış olan akademik başarı testine ilişkin son test ortalama puanları deney grubunda ( $X=28.40$ )’tan ( $X=41.00$ )’a yükselirken, kontrol grubunda bu durum ( $X=28.68$ )’den ( $X=30.71$ )’e yükselmiştir. Grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan öğrenciler ile mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu probleme yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır. Veri setinin dağılımını belirlemek amacıyla yapılan normallik testleri için hesaplanan değerler: Shapiro-Wilk anlamlılık değeri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ön testler için deney grubu değeri ,615; kontrol grubu değeri ,334; son testler için deney grubu değeri ,218; kontrol grubu değeri ,453'tür. Bu haliyle verilerin normal dağıldığı görülmektedir. Araştırmanın ikinci amacı doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Bu analizlere göre elde edilen bulgular tablo 10'da verilmektedir.

**Tablo 10.** Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ön tutum-Son tutum Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği | Deney Grubu |        |       | Kontrol Grubu |        |       |
|--|-------------|--------|-------|---------------|--------|-------|
|  | N           | X      | Ss    | N             | X      | Ss    |
| <b>Ön tutum</b>                            | 30          | 109.10 | 6.91  | 32            | 133.25 | 10.03 |
| <b>Son tutum</b>                           | 30          | 137.53 | 14.12 | 32            | 135.06 | 11.07 |

Tablo 10'da, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ve son tutum puanlarının ortalamalarının ne düzeyde değiştiği görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanlarının ortalaması ( $X=109.10$ ), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanlarının ortalaması ( $X=133.25$ ) olarak; deney grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalaması ( $X=137.53$ ), kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalaması ( $X=135.06$ ) olarak hesaplanmıştır.

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmış ve elde edilen bulgular tablo 11'de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ön tutum Düzeylerine İlişkin T-Testi Analiz Sonuçları

| Gruplar              | N  | X      | Ss    | t       | sd | p    |
|----------------------|----|--------|-------|---------|----|------|
| <b>Deney Grubu</b>   | 30 | 109.10 | 6.91  | -10.962 | 60 | .000 |
| <b>Kontrol Grubu</b> | 32 | 133.25 | 10.03 |         |    |      |

Grupların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi yapılmıştır. Grupların ön tutum puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $p=.000$ ). Kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ortalama puanlarından ( $X=133.25$ ) deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik ön tutum ortalama puanlarından ( $X=109.10$ ) daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Ön tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Grupların ön tutum puanları arasındaki farklılıktan dolayı, son tutum puanlarının ne düzeyde farklılık gösterdiğini, değişimden kaynaklanan farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ANCOVA analiz sonuçları incelenmiş, Bonferroni testi ile düzeltilmiş ortalamalara yer verilmiş ve elde edilen bulgular tablo 12'de gösterilmiştir.



**Tablo 12.** Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Ortak Etki Sonuçları (ANCOVA)**Bağımlı Değişken:** Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Son tutum Puanları

| Varyansın Kaynağı              | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|--------------------------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Ön tutum (Öğretmenlik Mesleği) | 1604.80         | 1  | 1604.80            | 11.85 | .001 |
| Gruplar                        | 1468.98         | 1  | 1468.98            | 10.85 | .002 |
| Hata                           | 7984.54         | 59 | 135.33             |       |      |
| Toplam                         | 1160792.00      | 62 |                    |       |      |
| Düzeltilmiş Toplam             | 9683.87         | 61 |                    |       |      |

Tablo 12’de kovaryans çözümlene sonuçları ön tutum puanlarına göre düzeltilmiş ve son tutum puanlarının gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $F_{(1-59)}=10.85$   $p=.002$ ). Başka bir ifadeyle, grupların son tutum puanlarının ortalamasının ANCOVA analizi sonucunda oluşan ortak etki sonuçlarına göre, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılığın daha net bir biçimde ifade edilmesi amacıyla, grupların öğretmenlik mesleğine yönelik son tutum puanlarının ortalama ve düzeltilmiş ortalama değerlerinin son durumu tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Grupların Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Son tutum Puanlarının Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Değerleri

| Gruplar       | N  | Ortalama | Düzeltilmiş Ortalama |
|---------------|----|----------|----------------------|
| Deney Grubu   | 30 | 137.53   | 140.56               |
| Kontrol Grubu | 32 | 135.06   | 126.25               |

Deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş ön tutum puan ortalamalarına göre deney grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının kontrol grubuna göre daha olumlu şekilde değiştiği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada grupların akademik başarıları arasında ön test puanlarında var olan denklik, son test puanlarında deney grubu lehine farklılık göstermiştir. Başka bir ifadeyle, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerden daha başarılı olduğu, deneysel uygulamalarla belirlenmiştir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, öğrenciler için etkili bir öğretim yaklaşımıdır. Bireylerin zekâ alanlarına hitap etmesi, bu süreçte duygularının önemsinmesi ve hislerini fark ederek bunları ifade etmesi için çeşitli fırsatlar verilmesi açılarından ergonomik bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarıyı olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Bunun temel gerekçesi olarak, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin duyuşsal dünyalarına hitap edilmesi ve bundan dolayı da duygularının önemsindiğini fark etmeleri olduğu söylenebilir. İlgi, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapılan deney grubu öğrencileri duyuşsal farkındalık düzeylerini gün geçtikçe arttırdığı gözlenmiştir. Buna karşılık, duyuşsal farkındalık ile ilgili herhangi bir yönlendirme veya etkinlik yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, deney grubunda yer alan

öğrencilerden daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Shechtman ve Leichtentritt'in (2004) yaptıkları çalışmada, bir grup öğrenme güçlüğü çeken öğrenciye önce bilişsel, daha sonra da duyuşsal özellik taşıyan bir eğitim verilmiştir. Bilişsel öğretim, duygulardan ve duyuşsal özelliklerden uzak, özellikle bilgi aktarmaya dönük ve her zaman kullanılan klasik yöntem, araç-gereçler kullanılarak planlanırken; duyuşsal öğretim ise öğrencilerin duygu ve davranışlarına önem verilerek, algıları ve yaşantıları dikkate alınarak planlanmıştır. Bu süreçte ürün değerlendirme, tutumları, tercihleri, istekleri ve ilişkileri netleştirerek açığa çıkarma ise temel hedef olmuştur. Bu uygulamalar sırasında yapılan gözlemler sonucunda, duyuşsal özellik taşıyan derslerde öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri, daha az olumsuz davranış gösterdikleri, farkındalık düzeylerinin ve performanslarının arttığı ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğretimin kullanıldığı derslerde ise bu durumlardaki ilerlemelerin daha az olduğu belirlenmiştir. Shechtman ve Leichtentritt (2004) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar, bizim araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmamızda öğrencilere, duyuşsal farkındalık düzeylerini arttırabilecekleri, kendilerini ifade edebildikleri, yeteneklerini geliştirme imkânı buldukları öğrenme ortamları sunulmuştur. Bunun sonucunda ise akademik başarılarının, mevcut yöntem ve tekniklere göre öğretim yapılan gruba göre daha fazla arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılmış olan çalışmalardan Kara (2003) elde ettiğimiz bu sonucu desteklemektedir. Kara'ya (2003) göre, İngilizce öğretiminde duyuşsal boyut ağırlıklı program uyguladığı çalışmasında, duyuşsal boyut ağırlıklı programın geleneksel programdan daha başarılı olduğu; duyuşsal ağırlıklı program uygulanan öğrencilerin, İngilizce dersini daha fazla sevdikleri ve daha fazla ilgi, merak, istek ve beklenti gösterdikleri; derse yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve başarı kaygısının düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri, duygularını çalışmalarına yansıttıkları, özgür hissettikleri ve yeteneklerini geliştirmek konusunda fırsatlar buldukları öğrenme-öğretme süreçlerinde daha başarılı ve yaratıcı olabilmektedir.

Araştırmamızda duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde nasıl hissettiğini fark etmesi, duyuşsal anlamda zengin etkinliklerin yapılması ve öğretim elemanı tarafından içten davranışlar sergilenmesi öğrencilerin akademik başarılarını ve duyuşsal öğrenme düzeylerini arttırmalarında önemli rol oynamıştır. Mayberry (1968), Stoughton (1973), Bell (2003), Martin (2009) ve Ward-DeJoseph (2012) yapmış oldukları çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir. Çalışmalarda ortaya konan ortak sonuçlar, öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik performanslarını ve duyuşsal öğrenme kazanımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Gömleksiz ve Kan'a (2012) göre ise, duygularla öğrenme arasındaki belirgin bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenme gerçekleşirken duygular ve bireyin duyuşsal özelliklerinin ihmal edilmemesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenmenin kalıcılığı için duygular öğrenmenin içine çekilmelidir ve öğrenme birimi ile öğrenen arasında olumlu bir duygusal bağın kurulması için çaba gösterilmelidir. Bu durum akademik başarıyı doğrudan etkileyecektir.

Çalışmada, duyuşsal farkındalığı yaşayan öğrencilerin akademik başarılarının, duyuşsal farkındalığa yönelik yönlendirme veya etkinlik yaptırılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ortaya konmuştur. Tyler'in (1973) araştırması, araştırma sonuçlarımızı destekleyici niteliktedir. Tyler'a (1973) göre duyuşsal alan ile ilgili olarak yapmış olduğu araştırmasında, duyuşsal özelliklerin, bilişsel özelliklerden çok da ayrı düşünülmemesi gerektiğini; bilişsel öğrenmeler sağlanırken duyuşsal özelliklerin de doğal sonuçlar olarak ortaya çıkabileceğini ve bunların geliştirilebileceğini ifade etmektedir. Çalışmaya göre, akademik başarının tutumlarla ilişkili olduğu ve duyuşsal özelliklerin bireylerin başarılarını etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar söz konusu olduğunda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan (deney grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarından daha olumlu yönde değiştiği deneysel uygulamalar sonucu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına yönelik yapılan çözümlemelere göre, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim uygulanan (kontrol grubu) öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları olumsuz yönde değişmiştir. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim, öğretmen adaylarına hitap eden ve duyuşsal açıdan zengin öğrenme ortamları sunan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının psikolojik durumlarını, iç dünyalarını ve öz farkındalıklarını yansıtmalarını sağlamaktadır. Bu anlamda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin, öğretmenlik mesleğine yönelik

tutumu, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretime göre daha olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Araştırmamızda, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, mevcut strateji, yöntem ve tekniklere dayalı öğretim yapılan öğrencilere göre daha olumlu yönde değiştiği görülmektedir. Bu, tutumun ön planda duyuşsal bir özellik olmasından dolayı, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta olumlu ve beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının, duyuşsal bir yöntem ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve davranışları olumlu yönde değiştirilebilir. Bu da onların öğretim süreçlerine daha istekli ve ilgili bir şekilde katılabileceklerinin bir göstergesidir. Combs (1982) öğrenme de dâhil olmak üzere her davranışta duyuşun etkilerinin bulunduğunu ve duyuşun öğrenilmiş her şeyin yakın bir işareti olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla da, duyguyu görmezden gelen bir eğitim sisteminin etkin olabilmesinin mümkün olmadığını vurgulamaktadır. Gömleksiz ve Kan (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda tutum, benlik saygısı, kaygı, güdü, ilgi, öz yeterlilik gibi duyuşsal karakteristiklerin, duyuşsal öğrenme açısından büyük önem taşıdığını ve bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak, bu özelliklerin öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Bizim araştırmamızda, duyuşsal öğrenme ürünlerinden olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun, duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim yapılan grupta daha olumlu şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada, bireylerin sahip oldukları tutumların, davranışları yönlendirdiği belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979). Tutumlar, davranışların geliştirilmesinde önemlidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen adaylarına duyuşsal bir yaklaşımla öğretimin yapılması, onların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumlu şekilde değiştirecektir. Bu, bizim araştırmamızda elde edilen sonuçlardan biridir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak duyuşsal öğretim yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini akla getirebilir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu olumlu yönde değiştirebilecek duyuşsal yaklaşımların kullanılması, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları için gerekli ve önemlidir.

Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretimin akademik başarı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerine etkisinin incelendiği bu deneysel araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların ilgili alan yazına katkı getirmesi umulmaktadır. Bu çalışma doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarıyla birlikte farklı değişkenler (örneğin: duyuşsal beceriler, herhangi bir derse yönelik tutum vb.) seçilerek yeni ve özgün araştırmalar yapılabilir.
2. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulanarak farklı ders, disiplin ve öğrenme alanlarında, çeşitli değişkenler ile araştırmalar yapılabilir.
3. Duyuşsal farkındalığa dayalı öğretim uygulamalarının yapıldığı yeni deneysel araştırmalar ile farklı meslek gruplarının (örneğin: öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk, avukatlık vb.) hizmet öncesi eğitim programlarında yer alması sağlanabilir.
4. Duyuşsal farkındalık kavramının Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştireceği yeni ilkökul, ortaokul, lise programlarına ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun gelecekte planlayıp uygulayacağı Öğretmen Yetiştirme programlarına entegre edilerek, bir öğretim yaklaşımı veya bir ara disiplin olarak kullanılması sağlanabilir.
5. Duyuşsal farkındalık yaklaşımının kullanıldığı psikoloji, sosyoloji vb. bilim alanlarında farklı ve özgün nitelik taşıyan disiplinler arası çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Akbaba-Altun, S. (2003). Eğitim yönetimi ve değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 7-18.
- Alogan, Y. (1999). *Psikolojiye giriş* (Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Aslan, M. (2011). *İlköğretimde karakter eğitimi ve öğrencilere kazandırılması gereken değerler*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. Z. (2008). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bell, L. M. (2003). *Instructors' message variables and students' learning orientation/grade orientation and affective learning*. Master Thesis. West Virginia University, Morgan Town, West Virginia.
- Best, J. W. (1970). *Research in education*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy for educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. Longman: Green and Company, New York.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Combs, A. W. (1982). Affective education or none at all. *Educational Leadership*, 39(7), 494-497.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* Ankara: Pegem Akademi.
- Education for Affective Development. (1992). *A Guidebook on programmes and practises*. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Thailand.
- Eysenck, H., Arnold, J. & Meili, W. R. (1972). *Encyclopedia of psychology*. Fontana/Collins.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Hilgard, E. R. (1990). *Hilgard's introduction to psychology*. Harcourt Brace and Company.
- Hunter, M. (2011). Perpetual self-conflict: Self-awareness as a key to our ethical drive, personal mastery, and perception of entrepreneurial opportunities. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*. 3(2), 96-137.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A Case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 123-147.
- Kagan, N., Schauble, P., Resnikoff, A., Danish, S. J. & Krathwohl, D. R. (1969). Interpersonal process recall. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148(4), 365-374.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar: Psikoloji, psikiyatri*. Dizi No: 1. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), Springerlink.
- Keller, J. M. & Burkman, E. (1993). Motivation principles. *Instructional message design* (Ed. Fleming, M. & Howard, L.) içinde. New Jersey: Educational Technology Publications, 2. Baskı, Inc. Englewood Cliffs.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives. the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. New York: Longman.
- Martin, L. (2009). *The Effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on student affective learning outcomes in writing conferences*. Master Thesis. The University of Texas-Pan American.
- Mayberry, W. E. (1968). *The Effects of the teacher's affective behaviors on student attitudes and achievement: An Experimental study of alienative classroom environments*. Doctoral Thesis. University of Illinois, Urbana, Illinois.
- Milne, B. G. & Kosters, H. G. (1984). *The First step is awareness* (An Assessment of educational needs in the affective domain in South Dakota). South Dakota State Department of Public Instruction, Pierre.

- Oktaç, A. S. (2007). *İslam düşüncesinde ahlâkî değerler ve bunların global ahlâka etkileri*. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: DEM.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shechtman, Z. & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: A Method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education*, 27(3), 323-333.
- Stoughton, C. R. (1973). *Affective behaviors of student-teacher*. Doctoral Thesis. The University of Arizona.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1973). Testing for accountability. In A. C. Ornstein (Ed.) *Accountability for Teachers and School Administrators*, Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Valett, R. E. (1974). *Affective humanistic education: Goals, programs and learning activities*. Belmont, CA: Lear Siegler Inc./Fearon Publication.
- Ward-DeJoseph, J. (2012). *The Relationship of teacher attitude and self-reported behavior associated with measures of academic progress assessment and student academic growth*. Doctoral Thesis. University of Nevada Reno.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yeşilkayalı, E. (1996). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarısı ve duuşsal özellikleri üzerindeki etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.



## Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözmeye Dayalı Ders İmecesini Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi<sup>1</sup>

Emine GÖZEL<sup>2</sup>

### Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bilgilerinin gelişiminin incelenmesidir. Araştırmanın uygulama süreci, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Trabzon il merkezinde iki farklı ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 3'ü deney ve 3'ü kontrol grubu olmak üzere toplam 6 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Baki (2012)'nin geliştirdiği *öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu* bileşenler temel alınarak *Problem Çözmeye Dayalı Ders İmecesini Gözlem Çizelgesi* kullanılmıştır. Bunun yanında çalışmanın verilerini alan notları, gözlemler, mülakatlar, ders planları, çalışma kâğıtları, ses ve video kaydı oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler ise nicel ve nitel veri analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, ders imecesi çalışmalarının sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinin (öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu) çoğu davranışına olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenlerinin problem çözme sürecinde konunun ana noktasını vurgulayan öğretimsel açıklamalarda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmeni, Ders İmecesini,  
Problem Çözme, Matematik  
Öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.08.2017  
Kabul Tarihi: 10.10.2017  
E-Yayın Tarihi: 12.10.2017

## Examination of The Improvement of Classroom Teachers' Lesson Study Knowledge Based on The Problem Solving

### Abstract

The main aim of this study is examining the improvement of classroom teachers' lesson study based on problem solving. The implementation time of the research was completed in two distinctive grade schools in Trabzon region focus in the scholarly year of 2014-2015. The sample of this review comprised of 6 teacher, 3 of which were experimental and 3 of which were control groups. As an data collecting tool, *Problem Solving-Based Lesson Study Observation Schedule* developed by Baki (2012) based on *student recognition, course organization and classroom presentation*. In addition to these, notes, observations, interviews, lesson plans, working papers, sound and video recordings that take information of the work are likewise made. The data obtained without working were analyzed with quantitative and qualitative data analysis. At the end of the study, it was determined that lesson studies have a positive effect on much behaviour of class teachers' problem solving-

### Keywords

Classroom teacher, Lesson  
study, Problem solving,  
Mathematics teaching

### Article Info

Received: 08.02.2017  
Accepted: 10.10.2017  
Online Published: 10.12.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma, "Ders İmecesini Çalışmalarıyla Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözmeye Dayalı Matematiği Öğretme Bilgilerinin Gelişiminin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinin bir bölümüdür.

<sup>2</sup>Yrd. Doç. Dr., Şırnak Üniversitesi, İdil MYO, Çocuk Gelişimi Programı, g.emine27@hotmail.com

based lesson study components. However, it revealed that class teachers are inadequate in instructional explanations which emphasize the main point of the topic in problem solving process. Likewise, it was also determined that lesson studies positively affect behaviors of class teachers' problem solving steps.

## Giriş

Toplumun aydın üyeleri olan öğretmenlerin, hem alan bilgisi hem de pedagojik yeterlilikleri bakımından en iyi şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin bilimle daima iç içe olmaları, bunun için de aldıkları öğretmenlik eğitimini daha fazla derinleşmeleri ve yeni eğitim çalışmalarına devam etmeleri önemlidir (Cüceloğlu ve Erdoğan, 2016). Çünkü öğretmen, öğrenme-öğretme süreçlerini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Öğretmen, öğretim yöntemlerini, etkinliklerini, ders araç-gereç ve materyallerini, ölçme-değerlendirme tekniklerini, özel alan programındaki amaç ve kazanımları tutarlı olarak öğrencilerle birlikte seçer ve planlar (Ezgin Rehber, 2009). Bunun yanında öğretmen eğitimi kapsamında öğretmenlere asıl kazandırılması gereken mesleki özellikler vardır: Alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi (Budak, Budak, Bozkurt ve Kaygın, 2011). Bu anlamda Shulman (1986) öğretmenin, ne bildiğinin yanında nasıl öğrettiğiyle ilgilenmiş ve bir öğretmenin etkili bir öğretim yapabilmesi için ilk kez pedagojik alan bilgisi (pedagogical content knowledge) kavramını tanımlamıştır. Shulman (1986)'a göre pedagojik alan bilgisi; kişinin konu alanı, bu fikirlerin temsilinin en kullanışlı şekilleri, en güçlü benzetmeleri (analojiler), çizimleri, örnekleri, açıklamaları ve farklı gösterimleri yani konuyu daha anlaşılır hale getiren temsilleri ve formülleri içermektedir. Öğretmenlerin bunları yerine getirmesi ise matematik bilgisiyle matematiği öğretme yeterliklerini iyi yorumlayabilmesi ile olmaktadır. Çünkü matematik bilgisi ve matematiğe özgü pedagoji bilgisi matematiği öğretmek için gerekli olan en önemli bilgilerdir (Toluk Uçar, 2011). Matematik öğretiminde öğretmenlerin düşünce yapılarını geliştiren mantık yürütme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve iletişim gibi becerilerin kazandırılması önemlidir. Bunlardan biri de problem çözmedir. Literatürde çok fazla yerli ve yabancı kaynak, problem çözme konusunu ele almıştır (Altun, 2004; Bayazit ve Aksoy, 2012; Baykul, 2009; Groves, 2013; Isoda, 2011; Marsigit, Djamilah ve Rosnawati, 2012; Polya, 1957). Problemin çözümünde esas olan konu değil, çözüm sürecidir (Altun, 2004). Çünkü kalıcı bir öğretim için kuralların ezberletilmeden verilmesi önem arz eder. Dolayısıyla matematikte istenilen başarıyı elde etmek için öğretmenlere problem çözme becerisi kazandırmak gerekmektedir. Bu çalışmada rutin problemlerin çözüm sürecinde kullanılan Polya (1957)'nın dört aşamalı problem çözme adımları ve Gonzales (1996)'in problem kurma adımı esas alınmıştır. Problem çözme konusu; öğrenci tarafından problemin anlaşılması, problemin çözümü için farklı stratejiler seçilmesi, problemin çözümünün yapılması, çözümünün kontrol edilmesi ve varsa problemin farklı çözüm yolunun öğrencilere sorgulattırılmasıdır (Polya, 1957). Problem kurmada ise öğrencilerin, verilen verileri kullanarak sorular oluşturup çözebilmesidir (Gonzales, 1996).

Son yıllarda, her ülkenin eğitim sistemlerinin yetersizliği öğretmen eğitimiyle ilişkilendirilmekte ve bu konuda sürekli eğitim politikaları geliştirilmektedir. Özellikle, bu çalışmalardan TIMMS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Eğitim Projesi) ve OECD tarafından yönetilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi uluslararası sınavlar, eğitimde yaşanan sıkıntıları karşılaştırabilme fırsatı verebilmekte ve sonuçları yeni reformların yapılmasında başat olarak kullanılmaktadır. Söz konusu reformlar kapsamında, öğretmen eğitimi başta olmak üzere, öğrenme stilleri gibi birçok konu üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. Bu değişimlerin yaşandığı ülkelerden birisi de Türkiye'dir (Günay, Yücey-Toy ve Bahadır, 2016). Türkiye'de öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde yetiştirilmeleri için çeşitli modellere başvurulmaktadır. Bu modellerden birisi de öğretmen eğitiminde uygulanan ders imecesi modelidir. Mesleki gelişim modeli olarak bilinen ders imecesi; öğretmenleri uygulamanın merkezine koyan, "öğretme ve öğrenme"nin geliştirilmesini amaçlayan, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurumlarında uygulanan dünya çapında önemli bir modeldir (Baba, 2007; Cerbin and Kopp, 2006; Elipane, 2017; Fernandez ve Yoshida, 2004; Hart, Alston ve Murata, 2009). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir uygulama olan ders imecesi (lesson study) döngüsünde şu adımlar takip edilmektedir:

Grup üyesini oluşturma: Ders imcesinde (lesson study) gruplar genellikle aynı branştan 3 ile 6 arası öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma konusunun belirlenmesi: Öğretmenler ders imcesi (lesson study) süreçlerine, öncelikle, öğrencileri için, öğretim sırasında değinmek istedikleri bir amacı belirleyerek başlarlar. Çeşitli öğretim materyallerinin araştırılması: Ders imcesinde (lesson study) araştırma konusu belirlendikten sonra öğretmenlerin bu konuyu öğretirken, ne tür öğretim materyallerini kullanacaklarını, hangi ders kitaplarını seçeceklerini ve bilimsel araştırmalarda, o konunun öğretilmesinde ne tür yöntemlerin önerildiğini bilmeleri ve belirlemeleri gerekmektedir. Araştırma dersinin planlanması ("Ortak" Plan): Ders imcesi (lesson study) çalışmaları, dersi planlamak için bir araya gelen öğretmenlerle başlar. Araştırma dersinin uygulanması: Ders planını geliştirdikten sonra dersi öğrencilere kimin öğreteceğine karar verilir. Gruptan ilk gönüllü öğretmen görev alarak kendi öğrencilerine grupça karar verildiği gibi yani "ortak" hazırlanan ders planına göre dersi işler. Araştırma dersinin tartışılması ve yansımaları (1 dersin arkasından aynı gün veya kısa süre içinde tartışmasının yapılması): Bu grup üyeleri tarafından bu bölümde bir araştırma dersinin sonuçları tartışılır ve öğrenme-öğretme amaçlarına göre öğrencinin gelişimi değerlendirilir. Araştırma dersinin yeniden planlanması (İsteğe bağlı): Bu aşamada aynı dersin bir daha planlanması söz konusudur. Bu aşamada derse yönelik yansımalar yapıldıktan sonra gruplar çalışmalarına son verebilirler. Çünkü genel olarak aynı dersi tekrar tekrar ve yitip giden sonuçlarla gözden geçirmek yerine tamamen yeni bir ders planı hazırlamanın daha üretken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, zaman geçtiği ve müfredat ilerlediği için aynı ders üzerinde çalışmak mantık açısından da zor olmaktadır. Araştırma dersinin yeni versiyonun uygulanması (isteğe bağlı): Grupta yer alan ikinci bir kişi aynı dersi ikinci kez aynı öğrencilere uygulamasıdır. Döngüdeki bu devamlılık, 1. uygulama yapıldıktan sonra ortaya konulan yansımalar, gözlemler ve önerilere dayalı olarak yapılan düzenlemeler sonucunda öğretim planının, ders imcesi (lesson study) grubu tarafından yeniden değerlendirilmesiyle gerçekleşmektedir. Araştırma dersinin yeni versiyonu hakkında yansımaların paylaşılması: Dersin ikinci versiyonu öğretildikten sonra öğretmenler öğrencilerin ne anladıkları hakkındaki tepkilerini tartışmak için bir araya gelmektedirler (Back ve Joubert, 2011; Cerbin and Kopp, 2006; Easton, 2009; Fernandez, 2002; Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2002; McDowell, 2010; Takahashi ve Yoshida, 2004). Dünyaca önemli bir model olan "Lesson study" kavramı Türkçeye "ders çalışma" olarak çevrilmiştir. Ancak Lesson Study modelinde katılımcıların işbirliği söz konusundan Türkçeye "ders imcesi" olarak çevrilmesi uygun bulunmuştur (Bütün, 2012). Bu çalışmada "lesson study" terimi "ders imcesi" olarak kullanılmıştır.

Öğretmen eğitiminde önemli bir uygulama olan ders imcesi modeli literatürde oldukça benimsenen bir yaklaşımdır (Baki, 2012; Baki, Demir ve Erkan, 2013; Boran ve Tarım, 2016; Bozkurt ve Yetkin-Özdemir, 2016; Budak ve diğ., 2011; Bütün, 2012; Elipane, 2017; Eraslan, 2008; Yıldız, 2013) Ülkemizde öğrencilerin problem çözme süreçlerinin iyi seviyede olmadığı (Alkan, Sezer, Özçelik, ve Köroğlu, 1996; Şener, ve Bulut, 2015; Yayan, 2010; Yıldız, 2013) düşünüldüğünde öğretmenlerin paydaşlarıyla tartışmaların ve sorgulamaların yürüttüğü uygulama yönüyle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin problem çözme adımlarını kullanarak öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerini geliştirmesi önemlidir. Bu becerilerin kazandırılması içinde mesleki gelişim modeli olan ders imcesi modeli önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imcesi bilgilerinin gelişiminin incelenmesi bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Buna göre bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imcesi bilgilerinin gelişimini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmanın alt problemi şudur:

1. Ders imcesi çalışmaları, sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imcesi (öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu) bilgilerinin gelişimini nasıl etkilemektedir?



## Yöntem

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneysel desenlerden “Kontrol gruplu sontest deseni” kullanılmıştır. Bu desenin temel amacı, sonuç üzerinde etkisi olabilecek tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, bir deneysel işlemin (veya müdahalenin) sonuç üzerindeki etkisinin test edilmesidir. Gruplardan birine deneysel işlemin yapılıp, diğerine yapılmadığında araştırmacı sonuç üzerindeki etkinin dışsal faktörlerden mi yoksa deneysel işlemden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2013). Dolayısıyla bu araştırmanın nicel boyutunda ders imecesi çalışmalarına katılan deney grubu ve bu tür çalışmalara katılmayan kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Cohen ve Manion, 1997; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın verileri, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen grup üzerinden toplanmış, evren genellenebilirliği göz ardı edilmiş ve çalışma grupları oluşturulmuştur.

### *Araştırma Grubu*

Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar döneminde Trabzon il merkezindeki iki farklı ilkokulda 4.sınıfı okutan gönüllü sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Deney grubunda 3, kontrol grubunda 3 olmak üzere toplamda 6 sınıf öğretmeni ile çalışma yürütülmüştür. Araştırma, X ilkokulunda 4. sınıf matematik dersleri kapsamında deney grubu öğretmenleriyle ders imecesi çalışmaları yapılırken; Y ilkokulunda kontrol grubu öğretmenleriyle matematik dersleri gözlemlenmiştir. Deney grubu öğretmenleri; Mehmet öğretmen, Sevgi öğretmen ve Ali öğretmendir. Kontrol grubu öğretmenleri ise Ahmet öğretmen, Müge öğretmen ve Barış öğretmendir.

### *Veri Toplama Araçları*

Nitel araştırmada, veriler genelde mülakat, gözlem, doküman ve sesli-görsel bilgi gibi birçok veri toplama aracıyla toplanır (Creswell, 2013; Yin, 2003). Araştırmanın verileri nitel araştırma teknikleri ile toplanmıştır. Bu bağlamda, Baki (2012)'nin ders imecesi modeli kapsamında öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bileşenlerindeki ifadeler araştırmacı tarafından problem çözmeye dayalı olarak düzenlenmiş, “*Problem çözmeye dayalı ders imecesi gözlem çizelgesi*” oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış gözlem çizelgesi için uzman görüşleri doğrultusunda kuramsal form elde edilmiştir. Bu süreçte ise aday çizelgedeki maddelere ilişkin uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği oranları hesaplanmıştır. Böylelikle kapsam geçerliği yardımıyla bu nitel süreç nicel bir sürece dönüşebilmektedir. Kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesinde 6 aşamadan oluşan Lawshe tekniğinden faydalanılmıştır (Yurdugül, 2005). Bunun ardından her bir maddeye ilişkin kapsam geçerlilik oranları belirlenmiştir. Bu çalışmada 10 uzman için  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranlarının minimum değeri 0.62'dir. Elde edilen verilere dayanarak, öğretmenlerin davranışlarına göre her bir maddenin frekans dağılımı ve aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Her bir maddenin kapsam geçerlik oranlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve “kapsam geçerlik indeksleri” elde edilmiştir. Bunun yanında araştırmada ders planları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kağıtları, sesli ve görsel materyaller olarak ise video ve ses kaydı yapılmıştır. Bu dokümanlarla elde edilen veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerin şekillenmesinde yardımcı olmuştur.

### *Veri Toplama Süreci*

Araştırmada, üç aşama ile alt probleme yanıt bulunmaya çalışılmıştır. Bu aşamalar pilot uygulama, gerçek uygulama ve izleme sürecidir. Çalışmanın pilot uygulaması, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ilinin farklı iki ilkokulunda 3'ü deney ve 3'ü kontrol grubu olmak üzere 6 gönüllü sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Pilot uygulamada, 4.sınıf matematik müfredatında yer alan konular belirlenerek deney grubu öğretmenleriyle birer kez ders imecesi döngüleri yapılmıştır. Ders imecesi çalışmaları planlama, uygulama ve yansıma toplantıları şeklinde yürütülmüştür. Ders imecesi çalışmalarında deney grubu öğretmenleri, bir araya gelerek bir ders planını birlikte

hazırlamışlardır. Daha sonra gruptaki sınıf öğretmenlerinden birisi planlanan dersi kendi sınıfında işlemiştir. Öğretim süreci ise araştırmacı ve diğer sınıf öğretmenleri tarafından gözlemlenmiştir. Ders bitiminden sonra ise yansıma toplantıları yapılmıştır. Araştırmacı, çalışmalara uzman olarak katılmıştır. Diğer taraftan bu gruba eş zamanlı kontrol grubu öğretmenlerinin sadece problem çözmeye dayalı matematik dersleri gözlemlenmiştir. Ders bitiminin ardından araştırmacı, kontrol grubundaki her öğretmenle ayrı ayrı dersin kritiğini yapmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri “Açılar ile Çevre Hesaplamaları” ile “Çevre uzunlukları hesaplama” konularını işlemişlerdir. *Problem çözmeye dayalı ders imecesi gözlem çizelgesi* öncelikle pilot uygulamada kullanılmıştır. Pilot uygulama, araştırmacıya deneyim kazanması ve veri toplama araçlarının işlevselliği açısından yardımcı olmuştur.

Gerçek uygulama, deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle 2014-2015 eğitim öğretim yılının güz döneminde matematik dersi kapsamında 4.sınıf kazanımlarına yönelik problem çözme etkinlikleri şeklinde yürütülmüştür. Çalışmaya, Trabzon ili farklı iki ilkokulunda 3’ü deney ve 3’ü kontrol grubu olmak üzere 6 gönüllü sınıf öğretmeni katılmıştır. Gerçek uygulamada deney grubu öğretmenleriyle ders imecesi çalışmaları yapılırken; kontrol grubu öğretmenleriyle sadece problem çözmeye dayalı dersler gözlenmiştir. Deney grubu öğretmenleriyle planlama, uygulama ve yansıma toplantıları şeklinde 2’şer kez ders imecesi döngüleri yapılmış olup her öğretmenin 4 ders saati gözlenmiştir. Bunun yanında araştırmacı, gerçek uygulama sürecinde kontrol grubu öğretmenlerinin derslerini, deney grubuyla eş zamanlı gözlemiştir. Kontrol grubu öğretmenlerinin toplam 4 ders saati gözlenmiştir. Araştırmacı, derslerin bitiminden sonra her öğretmenle ayrı ayrı mülakat yapmıştır. Gerçek uygulama sürecinde deney grubu öğretmenleriyle “Doğal sayılarla toplama-çıkarma-çarpma ve bölme işlemleri”; kontrol grubu öğretmenleriyle ise “Doğal sayılarla çıkarma-çarpma-bölme işlemi, çarpma ve bölme işlemlerinde tahmin” konuları ele alınmıştır.

Gerçek uygulama bittikten 6 hafta (1,5 ay) sonra 2014-2015 eğitim öğretim yılının bahar döneminde izleme süreci gerçekleştirilmiştir. İzleme sürecinde araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin 2’şer ders saati problem çözmeye dayalı matematik dersleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında araştırmacı, derslerin bitiminden sonra deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle bireysel olarak mülakat yapmıştır. İzleme sürecinde deney grubu öğretmenleriyle “Kesirler ilgili problemler ile sıvı ölçüleriyle ilgili problemler”, kontrol grubu öğretmenleriyle ise “Saat, dakika ve saniye dönüşümleri ile kesirleri karşılaştırma ve sıralama” konuları ele alınmıştır.

Araştırmacı, pilot uygulama, gerçek uygulama ve izleme sürecinde alan notları almış ve *Problem çözmeye dayalı ders imecesi gözlem çizelgesi*’ni doldurmuştur. Bütün bu süreçler ses ve video ile kayıt altına alınmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada elde edilen veriler, nitel ve nicel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler de davranışların gösterilme frekansları, aritmetik ortalamaları istatistiksel olarak ortaya konulmuştur. Araştırmada problem çözmeye dayalı ders imecesi gözlem çizelgesi içerik analizine göre kodlar listesi ve daha sonra bu kodlardan davranış listesi oluşturulmuştur. Bunun yanında çizelgede yer alan her bir davranışa bir kod verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin gözlem çizelgesinde yer alan her bir davranışı kaç problemde sergilediğine yönelik frekansları bulunmuştur. Ders planları, ders kitapları, öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci çalışma kağıtları ve öğretmenlerin yaptığı derslerden alıntılarla bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, gerçek uygulama ve izleme sürecinde sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinden öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgilerinin gelişimine yönelik elde edilen bulguları verilmiştir.

### Gerçek uygulama sürecinde deney grubu öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinden öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgisine ilişkin bulgular

Gerçek uygulama sürecinde problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerine yönelik; Mehmet öğretmenin 6 problem çözmeye ile 2 problem kurma, Sevgi öğretmenin 6 problem çözmeye ile 2 problem kurma ve Ali öğretmenin 7 problem çözmeye ile 2 problem kurma etkinliklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrudan alıntı örneklerle açıklanmıştır. Davranışlarına ait frekanslar ise tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Deney Grubu Öğretmenlerinin Gerçek Uygulama Sürecinde Problem Çözmeye Dayalı Ders imecesi Bileşenlerine Yönelik Davranışları**

| Tema                 | Alt temalar  | Davranışlar  | Kod | Davranışın kaç problemde sergilendiği (f) |          |        |
|----------------------|--|--|-----|---|----------|--------|
|                      |  |  |     | Mehmet Ö.                                 | Sevgi Ö. | Ali Ö. |
| Öğrenciyi tanıma     | Öğrenci ön bilgisi   | Problemleri belirlerken konu bazında öğrencilerin ön bilgisini ölçen problemler belirledi                                      | A1  | 2   | 2        | 2      |
|                      |  | Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi   | A2  | 8   | 6        | 9      |
|                      | Öğrencinin öğrenmede zorlanacağı noktalar                      | Konu bazında öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı noktalara yönelik problemler belirledi   | A3  | 3   | 2        | 2      |
| Dersin organizasyonu | Problemlerin seçimi ve sıralanması                             | Problemlerin seçiminde öğretmen; kılavuz kitabından, kendi tecrübesinden, ders kitaplarından ve farklı kaynaklardan yararlandı | B1  | 8   | 8        | 9      |
|                      |  | Problem çözmeye sürecinde uygun sayıda problem belirledi   | B2  | 8   | 8        | 9      |
|                      |  | Problemleri zorluk düzeyine göre sıraladı  | B3  | 8   | 8        | 9      |
|                      |  | Problemleri belirlerken öğrencilerin seviyesini dikkate aldı   | B4  | 8   | 8        | 9      |
| Dersin sunumu        | Öğrenci merkezli yaklaşım                                      | Problem çözmeye sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi       | C1  | 8   | 8        | 9      |
|                      |  | Problem çözmeye sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışı kendilerine düzeltmesini sağladı                      | C2  | 0   | 2        | 1      |
|                      | Öğretimsel açıklamalar   | Problem çözmeye sürecinde konunun önemli noktalarını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulundu                     | C3  | 2   | 2        | 3      |
|                      |  | Problem çözmeye sürecinde matematik dilini kullandı ve Türkçe dil kullanımını ile birleştirdi                                  | C4  | 8   | 7        | 9      |
|                      | Problem çözmeye sürecini amaçları doğrultusunda toparlayabilme | Problem çözmeye sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı                                    | C5  | 6   | 6        | 9      |

Tablo 1’de görüldüğü gibi dersin sunumu boyutu çerçevesinde, Sevgi ve Ali öğretmenin *Problem çözmeye sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışı kendilerine düzeltmesini sağladı* davranışını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Buna göre öğretmenin problem çözmeye sürecinde öğrenci yanlış yaptığında hatasını kendisine düzeltme fırsatı vermesi önemli bir davranıştır. Ancak Mehmet öğretmenin bu davranışı gerçekleştirdiği görülmemiştir. Çünkü problem çözmeye sürecinde Mehmet öğretmenin dersinde öğrencinin çözümle ilgili yanlışına rastlanmamıştır. Bunun yanında *Problem çözmeye sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı* davranışını en fazla gerçekleştiren Ali öğretmen olmuştur. Nitekim Ali öğretmen, süreçte sorduğu 7

problem çözüme ile 2 problem kurma etkinliklerinin hepsini tamamlamıştır. Ancak Mehmet öğretmen ve Sevgi öğretmen 6'şar problem çözüme etkinliğini tamamlamıştır. Dolayısıyla Mehmet ve Sevgi öğretmenin problem kurma etkinliklerinde zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür.

### Gerçek uygulama sürecinde kontrol grubu öğretmenlerinin problem çözüme dayalı ders imecesi bileşenlerinden öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgisine ilişkin bulgular

Gerçek uygulama sürecinde problem çözüme dayalı ders imecesi bileşenlerine yönelik; Ahmet öğretmenin 9 problem çözüme ile 2 problem kurma, Müge öğretmenin 7 problem çözüme ile 2 problem kurma ve Barış öğretmenin 7 problem çözüme ile 2 problem kurma etkinliklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrudan alıntı örneklerle açıklanmıştır. Davranışlarına ait frekanslar ise tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin Gerçek Uygulama Sürecinde Problem Çözüme Dayalı Ders imecesi Bileşenlerine Yönelik Davranışları**

| Tema                 | Alt temalar  | Davranışlar  | Kod | Davranışın kaç problemde sergilendiği (f) |         |          |
|----------------------|--|--|-----|---|---------|----------|
|                      |  |  |     | Ahmet Ö.                                  | Müge Ö. | Barış Ö. |
| Öğrenciyi tanıma     | Öğrenci ön bilgisi   | Problemleri belirlerken konu bazında öğrencilerin ön bilgisini ölçen problemler belirledi                                      | A1  | 2   | 2       | 2        |
|                      |  | Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi   | A2  | 5   | 7       | 5        |
|                      | Öğrencinin öğrenmede zorlanacağı noktalar                    | Konu bazında öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı noktalara yönelik problemler belirledi   | A3  | 5   | 2       | 3        |
| Dersin organizasyonu | Problemlerin seçimi ve sıralanması                           | Problemlerin seçiminde öğretmen; kılavuz kitabından, kendi tecrübesinden, ders kitaplarından ve farklı kaynaklardan yararlandı | B1  | 11  | 9       | 9        |
|                      |  | Problem çözüme sürecinde uygun sayıda problem belirledi  | B2  | 11  | 9       | 9        |
|                      |  | Problemleri zorluk düzeyine göre sıraladı  | B3  | 5   | 9       | 9        |
|                      |  | Problemleri belirlerken öğrencilerin seviyesini dikkate aldı   | B4  | 5   | 9       | 9        |
| Dersin sunumu        | Öğrenci merkezli yaklaşım                                    | Problem çözüme sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi        | C1  | 5   | 9       | 9        |
|                      |  | Problem çözüme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışı kendilerine düzeltmesini sağladı                       | C2  | 0   | 2       | 0        |
|                      | Öğretimsel açıklamalar                                       | Problem çözüme sürecinde konunun önemli noktalarını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulundu                      | C3  | 3   | 4       | 3        |
|                      |  | Problem çözüme sürecinde matematik dilini kullandı ve Türkçe dil kullanımını ile birleştirdi                                   | C4  | 11  | 9       | 9        |
|                      | Problem çözme sürecini amaçları doğrultusunda toparlayabilme | Problem çözüme sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı                                     | C5  | 11  | 9       | 8        |

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrenciyi tanıma bilgisi çerçevesinde, *Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi* davranışını en fazla uygulayan Müge öğretmen olmuştur. Nitekim Müge öğretmen süreçte sorduğu 7 problem çözüme ile 2 problem kurma etkinliğinin 7'sinde bu davranışa yer vermiştir. Ancak Ahmet öğretmenin 9 problem çözüme ile 2 problem kurma etkinliğinin 5'inde *Konu bazında öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı noktalara yönelik problemler belirledi* davranışına yer vermiştir. Buna göre Ahmet öğretmenin öğrenci seviyesini zorlayan fazla sayıda probleme yer verdiği görülmüştür. Yine dersin organizasyonu çerçevesinde, Ahmet öğretmenin 9 problem çözüme ile 2 problem kurma etkinliğinin 5'er kez *Problemleri zorluk düzeyine göre sıraladı* ve *Problemleri belirlerken öğrencilerin seviyesini dikkate aldı* davranışlarına yer vermiştir. Buna göre

Ahmet öğretmenin öğrenci seviyesini pek dikkate almadan problemleri zorluk düzeyine göre sıraladığı görülmüştür.

Tablo 2’de görüldüğü gibi dersin sunumu boyutu çerçevesinde, Ahmet öğretmenin 9 problem çözme ile 2 problem kurma etkinliklerinin 5’inde *Problem çözme sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi* davranışına yer verdiği görülmüştür. Bu bulguya göre Ahmet öğretmenin bu davranışı yeterli düzeyde gerçekleştiremediği anlaşılmaktadır. Çünkü Ahmet öğretmenin bazı problemlerin çözümünde kendisinin daha fazla aktif olduğu görülmüştür. Örneğin, doğal sayılarla bölme işlemi konusundaki bu durum sınıf içerisinde şu şekilde geçmiştir:

“Ahmet öğretmen: ödeyeceğimiz borç bu. Bu kadar param kalmadı tabi  
 Ahmet öğretmen: bu nedir. 1465 lirasını verdim. Geriye kalan borcum bu kadar işte. isterseniz o işlemi yapalım. Berra otur  
 Ahmet öğretmen: ne yaptık biz şimdi. 2425 liradan 1465 lirayı çıkarttık. Hadi çıkaralım. 5’ten 5 çıktı  
 Sınıf: sıfır  
 Ahmet öğretmen: 2 onluktan 6 onluk çıkar mı  
 Sınıf: hayıur  
 Ahmet öğretmen: çıkmaz. O yüzden hatırlarsanız bir yüzlük bozup onluk yaptık. Hatırlıyorsunuz değil mi  
 Sınıf: evet  
 Ahmet öğretmen: 2’den 6 çıkmaz. Geldik komşuya. Kaç etti burası  
 Sınıf: 12  
 Ahmet öğretmen: 12’den 6 çıktı  
 Sınıf: 6  
 Ahmet öğretmen: 6. Burada kaç kalmıştı. (Yüzlüğü kasteder)  
 Sınıf: 3  
 Ahmet öğretmen: 3’ten 4 çıkar mı  
 Sınıf: hayır  
 Ahmet öğretmen: geldik komşuya. Binliğe yani. 1 binlikte bozmamış mıydık. Hatırlayın  
 Sınıf: evet  
 Ahmet öğretmen: verdik buna. Kaç eder bu. 13’den 4 gitti 9. Burda kaç kalmıştı 1. 1’den 1 çıktı 0 (sıfır)  
 Ahmet öğretmen: 960 liralık borcumuz daha kaldı. Bilgisayarın 1465 lirasını verdik peşin olarak. Şimdi bakalım bloklarda 960 lira var mı. Bakalım mı  
 Sınıf: eveeeet”

Diyaloga göre, problem çözümünde öğrencilerin öğretmene “hayır, evet” şeklinde onaylayan yanıtlar verdiği görülmüştür. Bu durumda öğrenciden ziyade öğretmenin daha fazla aktif olduğu anlaşılmaktadır. Oysaki öğrenmede kalıcılığı sağlamak ve öğrencinin ilgi ve isteklerini artırmak için çözüm sürecinde öğrencinin daha fazla aktif olması gerekmektedir. Bunun yanında Ahmet ve Barış öğretmenin *Problem çözme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışını kendilerine düzeltmesini sağladı* davranışını hiç gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır. Çünkü Ahmet ve Barış öğretmenin problem çözme sürecinde öğrenci yanlış yaptığında kendisine düzeltme fırsatı verdiği görülmemiştir. Örneğin, öğrenci yanlış yaptığında sınıf içerisinde bu durum şu şekilde geçmiştir:

“İrem: 1’in içinde 7 yok  
 Ahmet öğretmen: haaa. Hani bir binlik vardı ya. İşte onu diyor İrem. Evet 1’de 7 yok  
 İrem: Bu sefer 15’de 7’yi arayacağız  
 Ahmet öğretmen: kaç tane düştü her tabağa  
 İrem: 2  
 Ahmet öğretmen: eeee o zaman. 15’in içinde kaç tane 7 var o zaman  
 İrem: 2 tane  
 Ahmet öğretmen: 2 tane evet  
 Ahmet öğretmen: (öğrenci önce 1’den 1’i çıkarmıştır öğretmen hemen uyarmıştır) nerden başlıyorsun çıkarmaya  
 İrem: Ayy  
 Ahmet öğretmen: sakın sakın o büyük bir hata. Her zaman söylüyoruz. Çıkartma birler basamağından başlar. Öyle değil mi  
 (öğrenci düzeltir)

*Sınıf: evet”*

Diyaloga göre, öğrenci çıkarma işlemini yanlış basamaktan çıkarmaya başladığında Ahmet öğretmenin “sakın sakın o büyük bir hata. Her zaman söylüyoruz. Çıkartma birler basamağından başlar. Öyle değil mi” diyerek çıkarma işleminde her zaman hata yaptıklarını ve bundan dolayı öğrenciyi uyardığı görülmüştür. Oysaki Ahmet öğretmen, çözüm sürecinde öğrenci basamak hatasını yaptığı ve sonucunu yanlış bulduğunda doğrudan ne yapılmasını söylemek yerine öğrenciye hatasını kendisine buldurmayı sağlayabilirdi. Ancak Ahmet öğretmenin öğrenciye bölme işlemini kurallara göre çözmesi gerektiğini kendisi söylemiştir.

### **İzleme sürecinde deney grubu öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinden öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgisine ilişkin bulgular**

İzleme sürecinde problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerine yönelik; Mehmet öğretmenin 2 problem çözme ile 1 problem kurma, Sevgi öğretmenin 2 problem çözme ile 1 problem kurma ve Ali öğretmenin 2 problem çözme ile 1 problem kurma etkinliklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrudan alıntı örneklerle açıklanmıştır. Davranışlarına ait frekanslar ise tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Deney Grubu Öğretmenlerinin İzleme Sürecinde Problem Çözmeye Dayalı Ders imecesi Bileşenlerine Yönelik Davranışları**

| Tema                 | Alt temalar  | Davranışlar  | Kod | Davranışın kaç problemde sergilendiği (f) |          |        |
|----------------------|--|--|-----|---|----------|--------|
|                      |  |  |     | Mehmet Ö.                                 | Sevgi Ö. | Ali Ö. |
| Öğrenciyi tanıma     | Öğrenci ön bilgisi   | Problemleri belirlerken konu bazında öğrencilerin ön bilgisini ölçen problemler belirledi                                      | A1  | 1   | 1        | 1      |
|                      |  | Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi   | A2  | 3   | 3        | 3      |
|                      | Öğrencinin öğrenmede zorlanacağı noktalar                    | Konu bazında öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı noktalara yönelik problemler belirledi   | A3  | 1   | 1        | 1      |
| Dersin organizasyonu | Problemlerin seçimi ve sıralanması                           | Problemlerin seçiminde öğretmen; kılavuz kitabından, kendi tecrübesinden, ders kitaplarından ve farklı kaynaklardan yararlandı | B1  | 3   | 3        | 3      |
|                      |  | Problem çözme sürecinde uygun sayıda problem belirledi   | B2  | 3   | 3        | 3      |
|                      |  | Problemleri zorluk düzeyine göre sıraladı  | B3  | 2   | 3        | 3      |
|                      |  | Problemleri belirlerken öğrencilerin seviyesini dikkate aldı   | B4  | 3   | 3        | 3      |
| Dersin sunumu        | Öğrenci merkezli yaklaşım                                    | Problem çözme sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi         | C1  | 3   | 3        | 3      |
|                      |  | Problem çözme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışını kendilerine düzeltmesini sağladı                      | C2  | 0   | 0        | 0      |
|                      | Öğretimsel açıklamalar                                       | Problem çözme sürecinde konunun önemli noktalarını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulundu                       | C3  | 0   | 0        | 2      |
|                      |  | Problem çözme sürecinde matematik dilini kullandı ve Türkçe dil kullanımı ile birleştirdi                                      | C4  | 3   | 3        | 3      |
|                      | Problem çözme sürecini amaçları doğrultusunda toparlayabilme | Problem çözme sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı                                      | C5  | 2   | 2        | 3      |

Tablo 3’te görüldüğü gibi dersin sunumu boyutu ile ilgili olarak deney grubu öğretmenlerinin problem çözme ve kurma etkinliklerinde *Problem çözme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışını kendilerine düzeltmesini sağladı* davranışını gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Çünkü problem çözme sürecinde öğrencilerin yanlış yapma durumu ile karşılaşılmasıdır. Yine problem çözme sürecinde deney grubu öğretmenlerinden sadece Ali öğretmenin 2 kez *Problem çözme sürecinde konunun önemli noktalarını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulundu* davranışını gerçekleştirdiği görülmüştür. Ancak Mehmet ve Sevgi öğretmenin konu bazında öğretimsel açıklamalar yaptığı görülmemiştir. Buna göre Mehmet ve Sevgi öğretmenin problem çözme sürecinde konu bazında öğretimsel açıklamalarda yetersiz oldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanında *Problem çözme sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı* davranışını en fazla sergileyen Ali öğretmen olmuştur. Nitekim Ali öğretmen, süreçte sorduğu 2 problem çözme ve 1 problem kurma etkinliğini tamamladığı anlaşılmıştır. Mehmet ve Sevgi öğretmenin ise problem çözme sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür.

### İzleme sürecinde kontrol grubu öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinden öğrenciyi tanıma, dersin organizasyonu ve dersin sunumu bilgisine ilişkin bulgular

İzleme sürecinde problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerine yönelik; Ahmet öğretmenin 5 problem çözme ile 1 problem kurma, Müge öğretmenin 3 problem çözme ile 1 problem kurma ve Barış öğretmenin 3 problem çözme ile 1 problem kurma etkinliklerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrudan alıntı örneklerle açıklanmıştır. Davranışlarına ait frekanslar ise tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Kontrol Grubu Öğretmenlerinin İzleme Sürecinde Problem Çözmeye Dayalı Ders imecesi Bileşenlerine Yönelik Davranışları**

| Tema                 | Alt temalar  | Davranışlar  | Kod | Davranışın kaç problemde sergilendiği (f) |         |          |
|----------------------|--|--|-----|---|---------|----------|
|                      |  |  |     | Ahmet Ö.                                  | Müge Ö. | Barış Ö. |
| Öğrenciyi tanıma     | Öğrenci ön bilgisi   | Problemleri belirlerken konu bazında öğrencilerin ön bilgisini ölçen problemler belirledi                                      | A1  | 1   | 1       | 1        |
|                      |  | Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi   | A2  | 3   | 4       | 0        |
|                      | Öğrencinin öğrenmede zorlanacağı noktalar                    | Konu bazında öğrencilerin öğrenmede zorlanacağı noktalara yönelik problemler belirledi   | A3  | 2   | 1       | 1        |
| Dersin organizasyonu | Problemlerin seçimi ve sıralanması                           | Problemlerin seçiminde öğretmen; kılavuz kitabından, kendi tecrübesinden, ders kitaplarından ve farklı kaynaklardan yararlandı | B1  | 6   | 4       | 4        |
|                      |  | Problem çözme sürecinde uygun sayıda problem belirledi   | B2  | 6   | 4       | 4        |
|                      |  | Problemleri zorluk düzeyine göre sıraladı  | B3  | 6   | 4       | 4        |
|                      |  | Problemleri belirlerken öğrencilerin seviyesini dikkate aldı   | B4  | 4   | 4       | 4        |
| Dersin sunumu        | Öğrenci merkezli yaklaşım                                    | Problem çözme sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi         | C1  | 4   | 4       | 2        |
|                      |  | Problem çözme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlısını kendilerine düzeltmesini sağladı                      | C2  | 0   | 0       | 0        |
|                      | Öğretimsel açıklamalar                                       | Problem çözme sürecinde konunun önemli noktalarını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulundu                       | C3  | 2   | 2       | 2        |
|                      |  | Problem çözme sürecinde matematik dilini kullandı ve Türkçe dil kullanımı ile birleştirdi                                      | C4  | 6   | 4       | 4        |
|                      | Problem çözme sürecini amaçları doğrultusunda toparlayabilme | Problem çözme sürecinde öğretmen, öğrencilere belirlenen problemlerin çözümünü tamamlattı                                      | C5  | 6   | 4       | 4        |

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrenciyi tanıma bilgisi çerçevesinde 3 problem çözme, 1 problem kurma etkinliği ile *Konunun günlük hayatta kullanımını örnekleyen problemler belirledi* davranışına en

fazla yer veren Müge öğretmen olmuştur. Ancak Barış öğretmenin bu davranışa hiç yer vermediği anlaşılmıştır. Yine dersin organizasyonu boyutuyla ilgili Ahmet öğretmenin 2 ders saatine göre 5 problem çözme ve 1 problem kurma etkinliğine yer vermiştir. Buna göre Ahmet öğretmenin ders saatine göre fazla sayıda problem çözme ve kurma etkinliği yaptığı ve 5 problem çözme ve 1 problem kurma etkinliğinin 4'ünde öğrenci seviyesini dikkate aldığı görülmüştür.

Tablo 4'te görüldüğü gibi dersin sunumu boyutu ile ilgili olarak kontrol grubu öğretmenlerinden Barış öğretmenin 3 problem çözme ile 1 problem kurma etkinliğinin 2'sinde *Problem çözme sürecinde öğrencilerin çözümle ilgili açıklamalarını, cevaplarını dinledi ve onlara uygun dönütler verdi* davranışını sergilediği görülmüştür. Bunun yanında kontrol grubu öğretmenlerinin *Problem çözme sürecinde öğretmen; öğrenciler yanlış yaptığında yanlışını kendilerine düzeltmesini sağladı* davranışını hiç gerçekleştirmedikleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda, kontrol grubu öğretmenlerinin öğrenci yanlış yaptığında hatasını kendisine düzeltme fırsatı vermedikleri görülmüştür. Örneğin, kontrol grubu öğretmenlerinden Barış öğretmenin dersinde bu durum sınıf içerisinde şu şekilde gerçekleşmiştir:

*“Barış öğretmen: peki burada sizce en küçük hangisi. Parmak istiyorum. En küçük ama nedenini de söyleyecek. Hadi bakalım neden söyle bakalım*  
*Öğrenci: Öğretmenim 6'da 9*  
*Barış öğretmen: 6'da 9 en küçük diyor doğru mu*  
*Sınıf: Hayır*  
*Barış öğretmen: evet*  
*(Barış öğretmen başka bir öğrenciyi kaldırır)*  
*Mustafa: (Başka bir öğrenci) 6'da 1. Çünkü paydaları eşit payı en küçük olduğu için*  
*Barış öğretmen: evet kimler katılıyor arkadaşımıza. Mustafa arkadaşımıza katılan çoğunluk.*  
*(Çoğunluk eller kalkar)”*

Diyaloga göre, Barış öğretmenin problem çözme sürecinde öğrenci yanlış yaptığında kendisine düzeltme fırsatı vermediği, doğru yanıtı farklı bir öğrenciden aldığı görülmüştür. Bununla ilgili öğretmen sınıfa “6'da 9 en küçük diyor doğru mu” dediğinde, sınıftan “Hayır” seslerinin yükseldiği görülmüştür. Daha sonra başka bir öğrencinin “6'da 1. Çünkü paydaları eşit payı en küçük olduğu için” diyerek doğru yanıtı verdiği anlaşılmıştır. Oysaki Barış öğretmen problem çözme sürecinde öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye hatasını düzeltme fırsatı verebilirdi. Çünkü bu durum öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteğinin azalmasına neden olabilir.

### Tartışma Sonuç ve Öneriler

Problem çözmeye dayalı ders imcesi bileşenlerinden ilki olan öğrenciyi tanıma bilgisi; öğrenci ön bilgisi ve öğrencinin öğrenmede zorlandıkları noktalar alt teması etrafında sunulmuştur. Bulgular doğrultusunda, gerçek uygulama sürecinde deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre öğrencinin işlenen konuyla ilgili ön bilgilerini ölçen ve konunun günlük hayatta kullanımına ilişkin problemlere yer verdikleri ve bunun etkisini izleme sürecinde de devam ettirdikleri anlaşılmıştır. Bu durumla ilgili Karal-Eyüboğlu (2011) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin sahip olabileceği ön bilgi düzeyinde yetersiz olduklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Baki, Erkan ve Demir (2013), çalışmasında, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunun anlaşılmasında, etkinliklerin görselleştirilmesinde ve günlük hayata uygulanmasındaki becerilerinde yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Bu durum bu çalışmada ortaya çıkan bulguları desteklemektedir. Çünkü bu çalışmada deney grubu öğretmenlerinin problem çözme sürecinde öğrencinin ön bilgisini ölçen problemler belirledikleri görülmüştür. Bu durumla ilgili Özaltun Çelik ve Bukova Güzel (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaları gerektiğini vurgulamıştır. Yine King, Shumow ve Lietz (2001) öğrenme ortamının öğrencinin ön bilgisine göre düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenciyi tanıma boyutuyla ilgili olarak Baki (2012) deney grubu öğretmen adaylarının yeni konuyu önceki matematik derslerinden kopuk işlemediklerini, günlük yaşantı ve konunun genel kullanımına önem verirken bu durumu yerinde ve zamanında uygulayabildiklerini ve öğretmen adaylarının öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekecek oldukları noktalar açısından haberdar olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla ders imcesi çalışmalarının problem çözme sürecinde deney grubu öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma bilgisine yönelik davranışlarını desteklediği söylenebilir.



Problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinden dersin organizasyonu teması; problemlerin seçimi ve sıralanması alt teması etrafında sunulmuştur. Bulgular doğrultusunda, gerçek uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin problem çözme sürecinde öğretmen kılavuz kitabının yanında farklı kaynaklardan ve kendi tecrübelerinden yararlanmaya, uygun sayıda problem belirlemeye, uygun biçimde sıralamaya, öğrenci seviyelerini dikkate almaya ve bu durumu izleme sürecinde de devam ettirdikleri anlaşılmıştır. Ancak deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre dersin organizasyonu boyutunda daha bilinçli oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum Yeşildere ve Akkoç (2010)'un yaptığı çalışmayla örtüşmemektedir. Çünkü Yeşildere ve Akkoç (2010), öğretmen adaylarının etkinliklerini zorluk düzeyine göre sıralayamadıklarını, bu konuda sıkıntılar yaşadığını vurgulamıştır. Bu çalışmada ise deney grubu öğretmenlerinin genel olarak problemleri zorluk düzeyine göre sıraladıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Baki (2012) yaptığı çalışmada, deney grubundaki öğretmen adaylarının etkinliklerin sayısını belirleme ve sıralama, etkinliklerin seçiminde kılavuza bağlı kalmanın yanı sıra farklı kaynaklardan da etkinlik seçme ve öğrencinin seviyesini belirlemede sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Yine Özeltun Çelik ve Bukova Güzel (2016), öğrencinin düşünce bilgisini geliştirmek için öğretmenlerin uygun soru seçimi yapmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu durum bu çalışmada ortaya çıkanları desteklemektedir. Dolayısıyla ders imecesi çalışmalarının problem çözme sürecinde deney grubu öğretmenlerinin dersin organizasyonuna ilişkin davranışlarını desteklediği söylenebilir. Bu durumla ilgili birçok araştırmacı ders imecesi çalışmalarının öğrencilerin düşünmesine ve anlamasına katkı sağladığını ortaya koymuştur (Pesen, 2003; Yoshida, 1999; Yoshida ve Jackson, 2011).

Problem çözmeye dayalı ders imecesi bileşenlerinin dersin sunumu temasıyla ilgili olarak deney grubu öğretmenlerinin kontrol grubu öğretmenlerine göre gerçek uygulamada öğrencinin açıklamalarını dinleme ve onlara gerektiğinde uygun dönütler verme davranışında daha iyi oldukları ve bu durumu izleme sürecinde de sürdürdükleri ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili Baki (2012) çalışmada, deney grubu öğretmen adaylarının etkinlikleri öğrencilerle birlikte yürütme sürecinde öğrencilerin açıklama yapmalarını beklediğini, gerektiği yerde dönüt vermeye çalıştıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Puchner ve Taylor (2004), ders imecesinin öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Yine Toptaş (2007), öğretmenin, öğrencilerin de katılımıyla yapmış olduğu etkinlikle derse başlamasının öğrencilerin ilgi ve merakını artırdığını belirtmiştir. Bu çalışmada da ders imecesi çalışmalarının problem çözme sürecinde deney grubu öğretmenlerinin öğrencilerinin aktif düşünmelerini ve tartışmalara katılmalarını sağladığı söylenebilir. Çünkü deney grubu öğretmenlerinin öğrenciyi merkeze alan çalışmalara daha fazla yer verdiği ve öğrencilerin sınıf içi katılımını daha fazla destekledikleri görülmüştür.

Bunun yanında, gerçek uygulamada deney grubu öğretmenlerinin problem çözme sürecinde öğrenci yanlış yaptığında öğrencinin yanlışını kendisine düzeltme fırsatı sağlama ve yanlışın üzerine gitme davranışını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ancak izleme sürecinde öğrencinin hata yaptığı görülmemiştir. Bunun nedeni, deney grubu öğretmenlerinin derste problem çözme aşamalarını bilinçli bir şekilde uygulamaya çalıştıkları için olabilirler. Bununla ilgili Baki (2012) çalışmada, deney grubu öğretmen adaylarının öğrencinin yanlışını kendisine düzelttirme şansı verdiğini belirtmiştir. Yine bu çalışmada kontrol grubu öğretmenlerinin gerek gerçek uygulamada gerek izleme sürecinde öğrenci yanlış yaptığında hatasını kendisine düzeltme fırsatı vermedikleri görülmüştür. Buna göre öğrencinin düşüncesini almak, yanlışını kendisine düzelttirmek yerine öğretmenin çözümü devam ettirmesi ülkemizde halen öğretmen merkezli eğitimin devam ettiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan deney grubu öğretmenlerinin gerçek uygulamada konunun ana noktasını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalar yapmaya çalıştıkları ancak izleme sürecinde bu davranışa pek yer vermedikleri anlaşılmıştır. Ancak kontrol grubu öğretmenlerinin izleme sürecinde konunun ana noktasını vurgulayacak şekilde öğretimsel açıklamalarda bulunduğu görülmüştür. Bununla ilgili Baki (2012), ders imecesi uygulamaları öğretmen adaylarının öğretimsel açıklamalarını geliştirmesinde istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Bu durum bu çalışmayı desteklemektedir. Ancak Chokshi ve Fernandez (2005) çalışmada, lesson study uygulamaların öğretmenlerin öğretimsel açıklamalarının gelişimini olumlu yönde olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla deney grubu öğretmenlerinin konu bazında öğretimsel açıklamalar yaptıkları ancak yeterli olmadıkları görülmüştür.

Yine gerçek uygulama ve izleme sürecinde deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin konu bazında matematik diline ait terminolojiyi kullandıkları ve Türkçe dil kullanımını ile birleştirdikleri görülmüştür. Ancak deney grubu öğretmenlerinin problem çözme sürecinin konu bazında matematiksel temel kavramları verilmesi ve problem çözümlerinin sonunda matematiksel birimlerin yazılması noktasında daha bilinçli oldukları anlaşılmıştır. Bununla ilgili Baki (2012) çalışmasında, deney grubu öğretmen adaylarının öğrencilerin matematiksel yazmalarını sağlayacak çalışmaları daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Bunun yanında Özen (2015) yaptığı çalışmasında, ders imecesi süresince matematik öğretmenlerinin matematik dilini kullandıklarını ifade etmiştir. Leinhardt ve Smith (1985)'e göre öğretmenlerin ders sunumlarında öğrencilere kavramları öğrettiklerinde öğrencilerin matematiksel bilgilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumlar ortaya çıkan bulgularla örtüşmektedir. Bunun yanında deney grubu öğretmenlerinin problem çözme sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedeni öğretmenlerin problem çözme aşamalarını vermeye çalışırken zaman baskısını üzerlerinde fazlaca hissettiklerinden kaynaklanabilir. Bu durumla ilgili Depaepe, Corte ve Verschaffel (2010) çalışmasında, zaman baskısının sınıf içi uygulamalarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak Baki (2012), etkinlikleri belirlenen amaçlar doğrultusunda toparlama aşamasında ders imecesi grubunun daha iyi çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Bu durum bu çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmada, deney grubu sınıf öğretmenlerinin problem çözme sürecinde konunun ana noktasını vurgulayan öğretimsel açıklamalarda yeterli olamadıkları tespit edilmiştir. Bu konuda sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı öğretimlerde konuyla ilgili öğretimsel açıklamalara daha fazla ağırlık vermelidir. Bu sayede öğrencilerin problem çözümede kendilerine güven duymaları ve akademik başarıları da artmaları sağlanabilir. Diğer taraftan, problem çözme sürecinde deney grubu öğretmenlerinin zaman sıkıntısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda zamanı daha verimli kullanmaları önerilebilir. Problem çözme sürecinde kontrol grubu öğretmenlerinin öğrenci yanlış yaptığında yanlışını kendisine düzeltme fırsatı vermediğinden yola çıkılarak, öğretmenler öğrencilere yanlışlarını düzeltme olanağı sağlamalıdır.

### Kaynakça

- Alkan, H., Sezer, M., Özçelik, A.Z. ve Köroğlu, H. (1996). Matematik öğretiminde ölçme ve değerlendirme etkinliği. *II Ulusal Eğitim Sempozyumu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. İstanbul.
- Altun, M. (2004). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Baba, T. (2007). Japanese education and lesson study: An overview Section 1.1: "How is lesson study implemented". In M. Isoda., M. Stephens., Y. Ohara ve T. Miyakawa (Eds.). *Japanese lesson study in mathematics*. 2 (7).
- Back, J. ve Joubert, M. (2011). Lesson study as a process for professional development: working with teachers to effect significant and changes in practice. Proceedings of 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Rzeszow, Poland, February, 2559-2568.
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Baki, A., Erkan, İ., ve Demir, E. (2013). Ders planı etkililiğinin lesson study ile geliştirilmesi: Bir aksiyon araştırması. [http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam\\_metin/pdf/2409-30\\_05\\_2012-16\\_25\\_29.pdf](http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2409-30_05_2012-16_25_29.pdf). 12.02.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- Bayazit, İ. ve Aksoy, Y. (2012). Matematiksel problemlerin öğrenim ve öğretimi. E. Bingölbali ve M.F. Özmantar, (Ed.), İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri. (287-312). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Boran, E. ve Tarım, K. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ders İmecesi Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* Vol.7 No.1. 259-273.

- Bozkurt, E. ve Yetkin-Özdemir, İ.E. (2016), Ders Araştırması Yürütmüş Üç Matematik Öğretmeninden Yansımalar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (3), 272-289.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I., ve Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *New World Sciences Academy*, 6 (2), 1606-1617.
- Bütün, M. (2012). *İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cerbin, W. ve Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 250-257.
- Chokshi, S. ve Fernandez, C. (2005). Reaping the systemic benefits of lesson study: Insights from the U.S. *Phi Delta Kappan*, 674-680.
- Cohen, L. ve Manion, L. (1992). *Research method in education*. (3. edition) New York: Routledge Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S.B. Demir, Cev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu D. ve Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen Olmak*. Final kültür sanat yayınları. İstanbul.
- Depaepe, F., Corte, E. ve Verschaffel, L. (2010). Teachers' approaches towards word problem solving: Elaborating or restricting the problem context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 152-160.
- Easton, L. B. (2009). The tuning protocol for examining student work. [http://www.ets.org/flicc/pdf/THE\\_TUNING\\_PROTOCOL\\_FOR\\_EXAMINING\\_STUDENT\\_WORK.pdf](http://www.ets.org/flicc/pdf/THE_TUNING_PROTOCOL_FOR_EXAMINING_STUDENT_WORK.pdf) 23.07.2016 tarihinde elde edilmiştir.
- Elipane, L.E. (2017). Institutionalizing Lesson Study In Teacher Education Institutions In The Philippines. [www.academia.edu](http://www.academia.edu).tr 10.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey. *Education and Science*, 33 (3), 62-67.
- Ezgin Rehber, H. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri açısından müfettişlerden rehberlik beklentileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Fernandez, C. (2002). Learning from japanese approaches to professional development the case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405.
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. London.
- Gonzales, N. A. (1996). Problem formulation: Insights from student generated questions. *School Science and Mathematics*, 96 (3), 152-157.
- Groves, S. (2013). Implementing the Japanese problem solving lesson structure. *Mathematics Education Research Groups of Australasia Inc.* 711-714.
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen Eğitiminde Ders Araştırması Modeli ve Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 9 (42), 1224-1237.
- Hart, L., Alston, A. ve Murata, A. (2009). Lesson study working group <http://www.pmena.org/2009/proceedings/workinggroup90521replacement.pdf> 10.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Isoda, M. (2011). Problem solving approaches in mathematics education as a product of japanese lesson study. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 34 (1), 2 - 25.
- Karal- Eyüboğlu, I. S. (2011). *Fizik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- King, K., Shumow, L. ve Lietz, A. (2001). Science education in an urban elementary school: Case studies of teacher beliefs and classroom practices, *science education*, 85, 2, 869-882.
- Leinhardt, G. ve Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics Instruction: Subject matter knowledge, *Journal of educational psychology*, 77, 247- 271.

- Lewis, C. (2002). Brief guide to lesson study. <http://www.lessonresearch.net/briefguide.pdf> 16.12.2015 tarihinde alınmıştır.
- Marsigit, Djamilah B.W. ve Rosnawati, R. (2012). Developing mathematical problem solving to prepare the implementation of lesson study of mathematics teaching in Indonesian schools of disaster area. APEC-Tsukuba International Conference VI: Innovation of Mathematics Education through Lesson Study Challenges to Emergency Preparedness for Mathematics. (14-18). Tsukuba-Tokyo, Japan
- McDowell, A. V. (2010). Preservice teachers' use of lesson study in teaching nature of science. Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations, The College of Education, Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- Özaltun Çelik, A. ve Bukova Güzel, E. (2016). Bir Matematik Öğretmenin Ders İmecesini Boyunca Öğrencilerin Düşüncelerini Ortaya Çıkaracak Soru Sorma Yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 7(2), 365-392.
- Özen, D. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin geometrik düşüncelerinin geliştirilmesi: bir ders imecesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Sage Publications: Newbury Park.
- Pesen, C. (2003). Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi. Nobel yayın dağıtım. Ankara.
- Polya, G. (1957). How to solve it; a new aspect of mathematical method. Garde City, NY: Doubleday.
- Puchner, L.D. ve Taylor, A.R. (2004). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 922-934.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Şener, Z. ve Bulut, N. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde problem çözme sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *GEFAD / GUJGEF*, 35 (3), 637-661.
- Takahashi, A. ve Yoshida, M. (2004). Ideas for establishing lesson study communities. *Teaching Children Mathematics*, Teaching Children Mathematics, 436- 443.
- Toluk Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. 2 (2), 87-102.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programında yer alan 1. sınıf geometri öğrenme alanı öğrenme öğretme sürecinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Yayan, B. (2010). *Student and teacher characteristics related to problem solving skills of the sixth grade Turkish students*. Unpublished doctoral dissertation, The Graduate School of Natural and Applied Sciences of Middle East Technical University, Ankara.
- Yeşildere, S. ve Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 125-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A. (2013). *Ders imecesinin matematik öğretmenlerinin problem çözme ortamlarında öğrencilerinin üstbilişlerini harekete geçirmeye yönelik davranışlarına etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research*. Sage Publication: London.
- Yoshida, M. (1999). Lesson study: A case study of a Japanese to improving instruction through school-based teacher development. Unpublished doctoral dissertation, The University of Chicago, Chicago.
- Yoshida, M. ve Jackson, W. C. (2011). Ideas for developing mathematical pedagogical content knowledge through lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education*, 279- 288.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. (1-6). XIV. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.



## Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumlarının ve Öz Güven Düzeylerinin İncelenmesi (KKTC)

Oxana MANOLOVA YALÇIN<sup>1</sup>, Bahar ÖZGEN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öz güven düzeylerini saptamak ve öz güvenleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC), Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 2., 3. ve 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 184 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği” ve Akın (2007) tarafından geliştirilen “Öz güven Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin çıkarımsal istatistiklerde cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde Mann Whitney U Testi, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin analizinde ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, farkın anlamlı olduğu durumda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda yine Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin öz güvenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ( $p<0.05$ ). Öğrencilerin öz güven düzeyleri ise sadece sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ( $p<0.05$ ). Ayrıca, öğrencilerin öz güvenleri ile mesleki tutumları arasında pozitif yönde (%28) bir ilişki saptanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Okul öncesi eğitim,  
Öğretmenlik mesleği,  
Mesleğe yönelik tutum,  
Özgüven,

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.08.2017

Kabul Tarihi: 20.10.2017

E-Yayın Tarihi: 23.10.2017

## The Examination of Pre-School Teacher Candidates' Attitudes Towards the Profession and Self-Confidence Levels (TRNC)

### Abstract

The purpose of this study is to evaluate the pre-school teacher candidates' attitudes towards teaching profession and to examine the relation between the self-confidence and professional attitudes of pre-school education. The sample of the research consists of 184 students having education at sophomore, junior and senior levels during 2015-2016 academic year Spring semester in the Department of Pre-school Teacher Training the Faculty of Education at the Girne American University (TRNC). “The Scale of

### Keywords

Pre-school education,  
Teacher candidate,  
Attitude towards the  
profession,  
Professional self-confidence,

<sup>1</sup> Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, KKTC, [oxanamanolova@gau.edu.tr](mailto:oxanamanolova@gau.edu.tr)

<sup>2</sup> Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, KKTC, [baharozgen2003@hotmail.com](mailto:baharozgen2003@hotmail.com)

Professional Attitude" developed by Çetin (2006), and "The Scale of Professional Self-confidence" developed by Akin (2007) were used as data collection tools in the study. Mann Whitney U Test was used in inferential statistics on the sub-objectives of the study and the analysis of gender variable, on the other hand Kruskal Wallis H Test was used in analyzing the variables such as class level and parental education level, in the case of a significant difference, The Mann Whitney U Test was used again in the binary comparisons to determine the groups from which the difference is originated. According to the research findings; the self-confidence of the students and their attitude towards Professional were examined according to the variables of gender, class, mother and father education levels. The attitudes of the students towards the teaching profession showed a statistically significant difference between groups except parental education level ( $p < 0.05$ ); the level of self-confidence of the same students showed a statistically significant difference only in terms of classroom change ( $p < 0.05$ ); in addition, a positive relationship was found between students' self-confidence and professional attitudes.

## Article Info

Received: 08.03.2017

Accepted: 10.20.2017

Online Published: 10.23.2017

## Giriş

Öğretmenler bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültürel değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında etkin rol almaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Eğitim sürecinde amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi ve eğitimin etkili olabilmesi öğretmenlere bağlıdır. Dolayısıyla eğitim sisteminin işleyişinde öğretmenin büyük bir yeri ve önemi vardır (Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012).

Eğitim sisteminde öğrenci başarısını etkileyen öğretmen, öğrenci, müfredat, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve mali kaynaklar gibi pek çok unsur bulunmaktadır (Şişman, 2004, akt. Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretimi geliştirmek için eğitim programları, yöntem ve teknikler, araç-gereçler önemli etmenler olmakla birlikte öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konulmadığı sürece istenilen etkiyi sağlamayacaktır (Erkan, Tuğrul, Üstün, Akman, Şendoğdu, Kargı, Boz ve Güler, 2002). "Bir okul, ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir." Başka bir ifadeyle, iyi ve nitelikli bir eğitimi nitelikli öğretmenler gerçekleştirmektedir. Öğretmenlik, sıradan ve herkesin yapabileceği sıradan bir iş değil, uzmanlaşmayı ve profesyonelleşmeyi gerektiren bir meslektir (Kavcar, 2002).

Öğretmenlik mesleği günümüzde, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlar ile birlikte eğitsel amaçları gerçekleştirmek için öğretme-öğrenim ortamını en etkili biçimde düzenleyerek hem öğrencilere hem de anne babalara rehberlik ve yardım edecek nitelikte, genel kültüre sahip, öğretmenlikte ve öğreteceği bilimsel dalda, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmayı gerektiren bir meslektir (Başaran, 1994; Şişman ve Acet, 2003). Bu uzmanlığın olabilmesi için öğretmen adaylarına hizmet öncesinde okullarda gözlem ve öğretmenlik uygulaması dersleri aracılığıyla mesleğe yönelik tutum kazandırmak oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının, büyük özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesinin, meslekte sağlayacakları başarı ve doyuma ışık tutacağı ve öğretmenlik mesleğini geliştirme ve iyileştirme yönündeki çabalara katkı getireceğinin düşünülmesi gerekmektedir (Çetin, 2006).

Tutum "bir tutum nesnesine doğru bir eğilimi, o tutum nesnesine karşı ya da ondan yana olmayı içeren" bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir değişkendir (Anderson, 1988; Keeves, 1988, akt. Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). Öğretmenlik bilgi, beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri gerektirmesinin yanı sıra tutum ve davranış gibi duyuşsal alan yeterlilikleri gerektiren bir meslektir. Öğretmen adaylarının meslekle ilgili bilgi kadar meslekle ilgili olumlu değer ve tutum kazanmaları gereklidir. Çünkü araştırmalar bize öğretmenin tutum ve davranışlarının öğrenciyi etkilendiğini göstermektedir. Öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları diğer bir deyişle kişiliği öğrenciyi etkilemektedir. Çoğu zaman öğrenci, öğretmenin konuya yaklaşımı ve olayları yorumlama biçimine dikkat etmekte ve öğretmenin anlattığı konudan daha çok bunlardan etkilenmektedir (Varış, 1988, akt. Çetin, 2006).

Bireyin bir meslekteki başarısı ve doyumunu etkileyen mesleki tutumun, söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004, akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların mesleklerine olan sevgi ve bağlılıkları, toplumsal olarak mesleklerinin önemini bilincine varmaları ve mesleklerinin bir gereği olarak kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmaları ile ilgilidir. Bu konulardaki olumlu ya da olumsuz tutumlar öğretmen adaylarının mesleki davranışlarını yönlendirmede oldukça etkili olmaktadır (Coşkun, 2011; Özkan, 2012, akt. Ayık ve Ataş, 2014). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları genel olarak onların, mesleklerini sevmeleri, mesleklerine bağlı olmaları, toplumsal olarak mesleklerini gerekli ve önemli olduğunun bilincine ulaşmaları ve meslekleri dolayısıyla kendilerini sürekli geliştirmek durumunda olduklarına inanmalarıyla ilgilidir (Temizkan, 2008). Öğretmenlerin mesleğine ilişkin tutumları, mesleğini ve mesleğin gerektirdiği görevleri yapma tarzını da etkilemektedir. Bireylerin mesleğine karşı olumlu bir tutuma sahip olması sınıf içi davranışlarına yansiyarak, rolünü daha iyi yerine getirmesini sağlamakta ve öğretmenin mesleğini daha iyi yapma eğiliminde olmasını sağlamaktadır (Recepoğlu, 2013).

Okul öncesi eğitimde, anne ve babasından ayrılıp okula gelen çocuğu ilk karşılayan ve çocukla gün boyu birlikte olan kişi olarak öğretmenin sahip olduğu nitelikler daha da önemli olmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen, malzeme ve program kadar hatta daha fazla bir öneme sahiptir (Oktay, 1999, akt. Aydın ve Köksal, 2010). Okul öncesi öğretmenin çocuğun ilk öğretmeni olmasının yanında onun gelecek yaşamını etkileyen insanlar arasında ilk sıralarda yer alması öğretmenin önemini daha da arttırmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe karşı olumlu tutumları öğretmenlik mesleğini severek yapmaları çocuğun eğitimi açısından oldukça önemlidir (Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012).

Öğretmenin; mesleğiyle ilgili olumlu tutum ve davranışlarda bulunması her şeyden önce mesleğine saygı duyması, onu icra etmekten zevk duyması, girişimci ve destekleyici olması, öğrenciyi motive edebilmesi, olumsuz durumları olumluya çevirip zorluklara karşı mücadeleden yılmaması, gücünün yetmediği noktaları kabullenip yeni hedefler koyabilen bir eğitimci olması gerekmektedir. Öz güven kavramı tam da bu noktada devreye girmektedir (Koyuncu Şahin, 2015).

Öz güven, “Kişinin kendi değeri hakkındaki subjektif değerlendirmesi; kişinin kendi özelliklerinin ne ölçüde olumlu ya da olumsuz olduğu hakkındaki yorumu”dur (Kasatura, 2000, akt. Oktay, 2008), “Kişinin kendine yönelik olumlu yargılarının olması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı, kendini sevmesi, yeterli olduğunu düşünmesi ve değerinin farkına varması, kendisiyle barışık olması, kendini olduğu gibi kabul etmesi, kendisini tanıması gibi durumlarla ilgili bir kavram” (Gürşen Otacıoğlu, 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Öz güven üzerine yapılan çalışmalarda kişilerdeki öz güven kavramının küçük yaştan itibaren gelişmeye başladığını ve bu yüzden bebeklik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinin önemini vurgulandığı görülmektedir (National Education Association, 1995, akt. Oktay, 2012). Bu anlamda anne babadan sonra öğrencilerin kişilik gelişiminde en önemli payı üstlenen öğretmenlerin ilk önce kendilerinin öz güven sahibi bireyler olması da mesleklerine bakış açılarını etkileyecektir. Öz güveni yüksek bir öğretmenin toplumsal hayatta olduğu gibi sınıf ortamında da öğrencilerine sevecen yaklaşan, onların başarılarını takdir eden, başarısızlıklarından ötürü onları suçlamayan bir yaklaşımda olması, öz güveni düşük bir öğretmenin ise mükemmeliyetçi ve hataları affetmeyen bir yaklaşımda olması beklenmektedir (Koyuncu Şahin, 2015). Hayatın ilk yıllarındaki eğitimi kapsayan okul öncesi eğitimin nitelikli olması açısından mesleğe atılacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının kendilerine güvenen ve mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmiş bireyler olması oldukça önemlidir.

Alan yazında okul öncesi öğretmen adaylarının ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki tutumlarını belirlemek adına yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır (Aslan ve Köksal Akyol, 2006; Aydın ve Sağlam, 2012; Ayık ve Ataş, 2014; Can, 2010; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Girgin, 2010; Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Kızıltaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Demirtaş, Cömert ve Özer 2011; Recepoğlu, 2013, Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010). Ancak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili bir tane araştırmaya rastlanmıştır (Özder,

Konedralı ve Perkan Zeki, 2010). Bu çalışma belirtilen bu çalışmalarla benzerlik göstermekle beraber öğretmenlik programlarında okuyan öğrencilerin farklı özellikte olma olasılığı bu araştırmanın önemini arttırmaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda tutumu etkileyen faktörler cinsiyet, yaş, mezun olunan lise, devam edilen program değişkenlerine göre ele alınmış ancak sınıf ile anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ele alınmamış olduğu tespit edilmiştir. Erkan ve diğerlerinin (2002) okul öncesi öğretmen adaylarının profillerini ortaya koydukları araştırmasında annelerin %51.9'u, babaların ise %34.3'ü ilköğretim mezunu olduğu, üniversite öğrenimi alma durumunun annelerde %6.1, babalarda %20.0 olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Eret Orhan ve Ok (2014) öğretmenlik programını tercih eden adayların özelliklerini incelediği araştırmasında öğretmen adaylarının annelerinin çoğunlukla ilköğretim (%44.7), ortaöğretim (%35.6) mezunu olduğu ve yükseköğretim mezunu sadece %16.8 olduğu, öğretmen adaylarının babalarının ise %27.4'ü ilköğretim, %38.4 ortaöğretim ve %33.8'i yükseköğretim mezunu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde literatürde anne-baba eğitim düzeyinin özgüven için belirleyici faktör olduğu çalışmalara da rastlanmıştır (Çelik, 2014). Bu çalışmada öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ve özgüven düzeyleri anne-baba eğitim düzeyi değişkenine göre de ele alınmıştır.

Alan yazında öz güven ile ilgili olarak da öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeyleri (Gülşen Otacıoğlu, 2008), yönetici ve çalışanların öz güven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatif alma becerileri (Oktay, 2008) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Koyuncu Şahin (2015) okul öncesi öğretmenlerinin öz güven ve mesleki tutumlarının incelemeştir. Ancak KKTC'de benzer bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları, öz güven düzeyleri, öz güven düzeyi ile mesleki tutumu arasında bağlantının olup olmadığı, ve varsa ne yönde olduğunun bilinmesi son derece önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmanın temel amacı, Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öz güven düzeylerini saptamak ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güvenleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güvenleri ne düzeydedir?
4. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin mesleki tutumları ile öz güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, veri elde etmek için kullanılan araçlar ve bu verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin öz güven düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişim varsa, diğer bir ifadeyle bağlantı varsa bunun ne şekilde olduğu tespit etmeye yönelik ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir

### *Evren*

Araştırmanın çalışma evrenini KKTC'de faaliyet gösteren Girne Amerikan Üniversitesi (GAU) Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği (OKÖ) Bölümü'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 2.sınıf (85 kişi), 3.sınıf (83) ve 4.sınıfta (85 kişi) öğrenim görmekte olan 253 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşım sağlanmış, ancak uygulanan anketlerde %73 oranında (184 kişi) sağlıklı geri dönüş sağlanmıştır. Öğrencilerin %27'si ise ölçeklerdeki seçenekleri oldukça eksik veya tüm sorulara aynı seçeneği işaretledikleri için çalışma



evreninden çıkarılmıştır. Böylece, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin %22'si 2.sınıf (40 kişi), %39'u 3.sınıf (72 kişi) ve %39'u 4.sınıf (72 kişi) olmak üzere toplam 184 öğretmen adayının görüşü araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin %14'ü (26 kişi) erkek ve %86'sı (158 kişi) kadındır. Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin annelerinin %41'i (76 kişi) ilköğretim ve altı mezunu, %45'i (82 kişi) ortaöğretim (ortaokul ve lise) mezunu ve %14'ü (26 kişi) yükseköğretim mezunu iken, babalarının %23'ü (42 kişi) ilköğretim ve altı mezunu, %46'sı (84 kişi) ortaöğretim mezunu ve %31'i (58 kişi) yükseköğretim mezunudur.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öz güven Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. “Kişisel Bilgi Formu” okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çetin (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği (ÖMTÖ)” ve Akın (2007) tarafından geliştirilen “Öz güven Ölçeği” (ÖÖ) kullanılmıştır. Her iki ölçek de (1)-Kesinlikle Katılmıyorum, (2)-Katılmıyorum, (3)-Orta düzeyde katılıyorum, (4)-Katılıyorum, (5)-Kesinlikle Katılıyorum şeklinde derecelendirilen 5'li likert tipi ölçme aracıdır. Öğretmenlik mesleği tutum ölçeği ve özgüven ölçeğinde yer alan ifadelerin puanlamaları; 1 – 1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”; 1.80 – 2.59 arası “katılmıyorum”; 2.60 – 3.39 arası “orta düzeyde katılıyorum”; 3.40 – 4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20 – 5.00 arası “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir (Çetin, 2006; Akın, 2007).

**Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği.** Ölçek 15'i olumsuz, 20'si olumlu olmak üzere toplam 35 maddeden, sevgi, değer ve uyum olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin tümünün Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı  $\alpha=0,94$ 'tir, Sevgi boyutu için  $\alpha=0,92$ ; değer boyutu için  $\alpha=0,89$  ve uyum boyutu için  $\alpha=0,82$ . Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de 0.48 ile 0.80 arasında değiştiği görülmektedir. Üç faktörlü olarak saptanan ölçeğin her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için 0.56 ile 0.77; II. Faktör için 0.25 ile 0.47; III. Faktör için 0.30 ile 0.61 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre, her bir maddenin, katılımcıların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını iyi ayırt ettiği söylenebilmektedir (Çetin,2006). Bu araştırmada ise, araştırmacılar tarafından yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin tümünün Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı  $\alpha=0,94$ 'tir; Sevgi boyutu için  $\alpha=0,92$ ; Değer boyutu için  $\alpha=0,89$  ve Uyum boyutu için  $\alpha=0,82$ . Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de 0,32 ile 0,86 arasında yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonları 0,25 ile 0,72 arasında değişmektedir. Bu değerlere göre, her bir maddenin, katılımcıların, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını iyi ayırt ettiği (Kalaycı, 2006) söylenebilmektedir.

**Öz Güven Ölçeği.** Ölçek, iç öz güven boyutu ve dış öz güven boyutu olmak üzere toplam 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak belirlenmiştir. İç tutarlılık, iç öz güven alt boyutu için 0.83; dış öz güven alt boyutu için 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ise 0.30 ile 0.72 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Öz güven Ölçeği'nden alınacak puan için 2.5 puanın altı düşük, 2.5 ile 3.5 arası orta, 3.5 ve üzeri ise yüksek düzeyde öz güveni gösterdiğini belirtmiştir (Akın, 2007). Bu araştırmada ise, araştırmacılar tarafından yapılan geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında Öz Güven Ölçeğinin tümünün Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı ise  $\alpha=0,93$  olarak belirlenmiştir; İç öz güven alt boyutu için  $\alpha=0,88$  ve Dış öz güven alt boyutu için  $\alpha=0,86$  olarak bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda faktör yük değerlerinin, üç faktör için de 0,36 ile 0,75 arasında yüksek düzeyde değiştiği görülmektedir. Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının ise 0,31 ile 0,66 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Öz güven Ölçeği'nde düşük, orta ve yüksek öz güven kategorileri Akın (2007) tarafından belirlenen değerler esas alınarak yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve öz güven düzeylere ilişkin betimsel istatistiklerden frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öz güvenleri ile ilgili görüşleri normal dağılım göstermediği için bu çalışmada parametrik olmayan (nonparametrik) testler kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarına ilişkin

çıkarımsal istatistiklerde cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde Mann Whitney U Testi, sınıf ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine ilişkin analizinde ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmış, farkın anlamlı olduğu durumda, anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de ikili karşılaştırmalarda yine Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği'nde yer alan ifadelerine ilişkin görüşlerinin en yüksek ve en düşük betimsel istatistik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının betimsel istatistik değerleri

| Ölçek Maddeleri  | $\bar{X}$ | Ss    | Sıra |
|--|-----------|-------|------|
| <i>En düşük düzeyde tutumlar (Sevgi alt boyutuna göre)</i>   |           |       |      |
| 4.Öğretmenlik benim için bir tutkudur.   | 3,66      | 1,114 | 18   |
| 10.Öğretmenliğin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.*   | 3,58      | 1,484 | 19   |
| 7.Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum.*  | 3,30      | 1,600 | 20   |
| <i>En yüksek düzeyde tutumlar (Sevgi alt boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 21.Öğretmen olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum. *  | 4,33      | 1,093 | 1    |
| 13.Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.*  | 4,28      | 1,153 | 2    |
| 19.Öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.  | 4,26      | ,995  | 3    |
| <i>En düşük düzeyde tutumlar (Değer alt boyutuna göre)</i>   |           |       |      |
| 24.Öğretmenlik paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.  | 4,38      | ,859  | 6    |
| 25.Bu mesleği öğrendikçe ciddiyetini daha iyi anlıyorum.   | 4,36      | ,919  | 7    |
| 23.Öğretmenlik bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir   | 4,30      | ,978  | 8    |
| <i>En yüksek düzeyde tutumlar (Değer alt boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 27.Öğretmenlik onurlu bir meslektir  | 4,70      | ,770  | 1    |
| 30.Öğretmenlik çok sabır isteyen bir meslektir.  | 4,66      | ,800  | 2    |
| 29.Öğretmenlik vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.                                   | 4,65      | ,768  | 3    |
| <i>En düşük düzeyde tutumlar (Uyum alt boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 32.Öğretmenlik gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum.*   | 4,14      | 1,161 | 4    |
| 33.Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor.*                         | 3,88      | 1,124 | 5    |
| <i>En yüksek düzeyde tutumlar (Uyum alt boyutuna göre)</i>   |           |       |      |
| 31.Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için öğretmenlik benim için yapacağım mesleklerin en sonuncusudur.* | 4,21      | 1,161 | 1    |
| 34.Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.*                                 | 4,18      | 1,125 | 2    |
| Ölçek Toplamı  | 4,12      | ,627  | -    |

Tablo 1'de Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ( $\bar{X}=4,12$ , “katılıyorum”) olduğu saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ölçeğin değer alt boyutunda yer alan “Öğretmenlik onurlu bir meslektir” maddesine ( $\bar{X}=4,70$ , “kesinlikle katılıyorum”) en yüksek düzeyinde, mesleğe yönelik sevgi alt boyutunda yer alan “Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum” maddesine ise ( $\bar{X}=3,30$ , “orta düzeyde katılıyorum”) en düşük düzeyinde katıldıkları saptanmıştır.

### Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının non-parametrik Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir,

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Mann Whitney-U testi sonuçları

| Değişken      | Kategoriler | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması | Z      | U        | p    |
|---------------|-------------|-----|-----------|-----------------|--------|----------|------|
| Tutum (Genel) | Kadın       | 158 | 4,18      | 96,87           | -2,746 | 1363,000 | ,006 |
|               | Erkek       | 26  | 3,77      | 65,92           |        |          |      |
| Sevgi         | Kadın       | 158 | 4,05      | 97,3            | -3,055 | 1285,500 | ,002 |
|               | Erkek       | 26  | 3,54      | 62,94           |        |          |      |
| Değer         | Kadın       | 158 | 4,55      | 94,61           | -1,353 | 1720,500 | ,176 |
|               | Erkek       | 26  | 4,41      | 79,67           |        |          |      |
| Uyum          | Kadın       | 158 | 4,17      | 96,09           | -2,279 | 1487,000 | ,023 |
|               | Erkek       | 26  | 3,77      | 70,69           |        |          |      |

Tablo 2'deki bulgulardan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $U_{(184)}=1363,0$ ;  $p<,05$ ]. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü kız öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ( $\bar{X}=4,18$ ) erkek öğrencilerin tutumuna ( $\bar{X}=3,77$ ) göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde ise, değer boyutundaki erkek ve kız öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık gözlenmez iken, sevgi ve uyum boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hem sevgi hem uyum boyutlarında kız öğrencilerin mesleğine yönelik tutumu (sevgi boyutu  $\bar{X}=4,05$ , uyum boyutu  $\bar{X}=4,17$ ) erkek öğrencilerin tutumuna (sevgi boyutu  $\bar{X}=3,54$ , uyum boyutu  $\bar{X}=3,77$ ) göre daha yüksek düzeydedir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin sınıf değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H testi sonuçları

|               | Sınıflar | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması (Mean Ranks) | $X^2$ (Chi-square) | df | p           |
|---------------|----------|----|-----------|------------------------------|--------------------|----|-------------|
| Tutum (Genel) | 2        | 40 | 4,13      | 92,29                        | 4,521              | 2  | ,104        |
|               | 3        | 72 | 3,98      | 83,13                        |                    |    |             |
|               | 4        | 72 | 4,25      | 101,99                       |                    |    |             |
| Sevgi         | 2        | 40 | 4,00      | 93,00                        | 3,797              | 2  | ,150        |
|               | 3        | 72 | 3,83      | 83,72                        |                    |    |             |
|               | 4        | 72 | 4,10      | 101,00                       |                    |    |             |
| Değer         | 2        | 40 | 4,45      | 84,89                        | 2,033              | 2  | ,362        |
|               | 3        | 72 | 4,48      | 90,39                        |                    |    |             |
|               | 4        | 72 | 4,62      | 98,84                        |                    |    |             |
| Uyum          | 2        | 40 | 4,21      | 97,33                        | 9,446              | 2  | ,009* (3-4) |
|               | 3        | 72 | 3,85      | 77,99                        |                    |    |             |
|               | 4        | 72 | 4,33      | 104,33                       |                    |    |             |

Tablo 3'e göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $X^2=4,521$ ;  $p>,05$ ]. Ölçek genelinde bakıldığında ise, 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının göreceli olarak en yüksek düzeyde, 3. sınıf öğrencilerinin ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında ise, ölçeğin mesleğe yönelik uyum boyutunda sınıf değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılık kaydedilmiştir [ $X^2=9,446$ ;  $p>,05$ ]. 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ( $\bar{X}=4,33$ ) 3. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına göre ( $\bar{X}=3,85$ ) anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

|               | Anne Eğitim Düzeyi          | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması (Mean Ranks) | $X^2$ (Chi-square) | df | p    |
|---------------|-----------------------------|----|-----------|------------------------------|--------------------|----|------|
| Tutum (Genel) | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,17      | 94,26                        | 0,958              | 2  | ,619 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,08      | 88,65                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 4,12      | 99,48                        |                    |    |      |
| Sevgi         | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,00      | 92,61                        | 0,816              | 2  | ,665 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 3,93      | 89,82                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 4,03      | 100,63                       |                    |    |      |
| Değer         | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,60      | 96,22                        | 1,482              | 2  | ,477 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,48      | 87,32                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 4,48      | 97,96                        |                    |    |      |
| Uyum          | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,23      | 97,50                        | 1,171              | 2  | ,557 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,06      | 89,13                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 3,95      | 88,52                        |                    |    |      |

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $X^2=0,958$ ;  $p>,05$ ]. Alt boyutlar açısından bakıldığında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının Kruskal Wallis-H Testi sonuçları

|               | Baba Eğitim Düzeyi          | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması (Mean Ranks) | $X^2$ (Chi-square) | df | p    |
|---------------|-----------------------------|----|-----------|------------------------------|--------------------|----|------|
| Tutum (Genel) | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,24      | 100,31                       | 1,177              | 2  | ,555 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,09      | 90,49                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 4,07      | 89,75                        |                    |    |      |
| Sevgi         | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,10      | 98,51                        | 0,745              | 2  | ,689 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 3,92      | 89,88                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 3,95      | 91,94                        |                    |    |      |
| Değer         | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,58      | 95,88                        | 0,611              | 2  | ,737 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,52      | 89,25                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 4,50      | 94,76                        |                    |    |      |
| Uyum          | İlköğretim ve altı          | 76 | 4,30      | 103,76                       | 5,549              | 2  | ,062 |
|               | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 82 | 4,14      | 95,59                        |                    |    |      |
|               | Yükseköğretim               | 26 | 3,94      | 79,87                        |                    |    |      |

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları baba eğitim düzeyi değişkeni açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $X^2=1,177$ ,  $p>,05$ ].

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öz güven Ölçeği'nde yer alan ifadelerine ilişkin görüşlerinin en yüksek ve en düşük betimsel istatistik değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeylerine ilişkin betimsel istatistik değerleri

| Ölçek Maddeleri   | $\bar{X}$ | Ss    | Sıra |
|---|-----------|-------|------|
| <i>En düşük düzeyde öz güven (İç öz güven boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 5.Benim için aşılamayacak sorun yoktur.                       | 3,63      | 1,074 | 27   |
| 30.Kolay karar verebilirim.                                   | 3,50      | 1,136 | 30   |
| 23.Sıkıntılı anlarımda bile olumlu düşünmeye çalışırım.       | 3,30      | 1,162 | 32   |
| <i>En yüksek düzeyde özgüven (İç öz güven boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 9.Verdiğim kararların arkasında dururum.                      | 4,37      | ,819  | 2    |
| 32.Kendimi severim.   | 4,21      | ,966  | 5    |
| 17.İstediğim şeyleri elde etmek için mücadele edebilirim.     | 4,21      | ,937  | 5    |
| <i>En düşük düzeyde özgüven (Dış öz güven boyutuna göre)</i>  |           |       |      |
| 24.Ön plana çıkmaktan korkmam.                                | 3,61      | 1,116 | 28   |
| 20.Çevremde yeteri kadar güvenebileceğim insan vardır.        | 3,57      | 1,167 | 29   |
| 2.Başkalarının yanında heyecanımı kontrol edebilirim.         | 3,36      | 1,132 | 31   |
| <i>En yüksek düzeyde özgüven (Dış öz güven boyutuna göre)</i> |           |       |      |
| 6.Başkalarının görüşlerine saygı gösteririm                   | 4,41      | ,812  | 1    |
| 16.Gerektiğinde sonuna kadar hakkımı savunurum.               | 4,34      | ,859  | 3    |
| 13.Anlamadığım konularda başkalarına soru sorabilirim         | 4,24      | ,899  | 4    |
| Ölçek Toplamı   | 3,94      | ,54   | -    |

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öz güven Ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin “yüksek düzeyde öz güven”e (3,5 üstü,  $\bar{X}=3,94$ ) sahip oldukları görülmektedir. Ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde ise, öz güven ölçeğinden en yüksek ortalamayı ile en yüksek “Başkalarının görüşlerine saygı gösterme” ( $\bar{X}=4,41$ ) maddesinin ve en düşük ortalamayı ise “Sıkıntılı anlarda bile olumlu düşünme” ( $\bar{X}=3,30$ ) maddesinin aldığı belirlenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven ölçeğine verdikleri cevapların ortalama değerleri iç öz güven alt boyutunda incelendiğinde “Verdiği kararların arkasında durma” ( $\bar{X}=4,37$ ) –“yüksek düzeyde öz güven” olarak görülürken, bu boyutta öz güven ortalamalarının en düşük aritmetik ortalama ise “Sıkıntılı anlar bile olumlu düşünme” ( $\bar{X}=3,30$ ) ve “orta düzeyde öz güven” olarak belirlenmiştir. Dış özgüven alt boyutunda incelendiğinde en yüksek “Başkalarının görüşlerine saygı gösterme” ( $\bar{X}=4,41$ ) - “yüksek düzeyde öz güven” olarak görülürken, bu boyutta öz güven ortalamalarının en düşük “Başkalarının yanında heyecanı kontrol edebilme” ( $\bar{X}=3,36$ ) maddesi “orta düzeyde özgüven” olduğu saptanmıştır.

### Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Cinsiyet, Sınıf, Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Değişkenlerine Göre Öz güven Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenlerine göre öz güven düzeylerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin cinsiyet değişkenlerine göre öz güven düzeylerine ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

| Değişken        | Kategoriler | N   | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması | Z      | U        | p    |
|-----------------|-------------|-----|-----------|-----------------|--------|----------|------|
| Özgüven (Genel) | Kadın       | 158 | 3,90      | 89,05           | -2,168 | 1508,500 | ,030 |
|                 | Erkek       | 26  | 4,15      | 113,48          |        |          |      |
| İç Özgüven      | Kadın       | 158 | 3,90      | 88,65           | -2,422 | 1445,000 | ,015 |
|                 | Erkek       | 26  | 4,17      | 115,92          |        |          |      |
| Dış Özgüven     | Kadın       | 158 | 3,91      | 89,57           | -1,843 | 1590,500 | ,065 |
|                 | Erkek       | 26  | 4,13      | 110,33          |        |          |      |

Tablo 7'deki bulgulardan da anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık

saptanmıştır [ $U=1508,500$ ;  $p<,05$ ]. Erkek öğrencilerinin iç öz güven düzeyleri ( $\bar{X}=4,16$ ) kız öğrencilerinin iç öz güven düzeylerine ( $\bar{X}=3,91$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir. Alt boyutları değerlendirildiğinde ise dış öz güven alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmezken [ $U_{(184)}=-1590,500$ ;  $p>,05$ ], iç öz güven boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $U_{(184)}=1445,000$ ;  $p<,05$ ]. Erkek öğrencilerinin iç öz güven düzeyleri ( $\bar{X}=4,18$ ) kız öğrencilerinin iç öz güven düzeylerine ( $\bar{X}=3,91$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin eğitim gördükleri sınıf değişkenine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin sınıf değişkenine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

|                     | Sınıflar | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması<br>(Mean Ranks) | X <sup>2</sup> (Chi-square) | df | p    |
|---------------------|----------|----|-----------|---------------------------------|-----------------------------|----|------|
| Öz güven<br>(Genel) | 2        | 40 | 4,01      | 97,39                           | 6,049                       | 2  | ,049 |
|                     | 3        | 72 | 3,82      | 80,63                           |                             |    |      |
|                     | 4        | 72 | 4,02      | 101,66                          |                             |    |      |
| İç<br>Öz güven      | 2        | 40 | 4,03      | 97,71                           | 5,216                       | 2  | ,074 |
|                     | 3        | 72 | 3,82      | 81,41                           |                             |    |      |
|                     | 4        | 72 | 4,02      | 100,69                          |                             |    |      |
| Dış<br>Öz güven     | 2        | 40 | 4,00      | 96,24                           | 4,723                       | 2  | ,094 |
|                     | 3        | 72 | 3,83      | 82,08                           |                             |    |      |
|                     | 4        | 72 | 4,02      | 100,84                          |                             |    |      |

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $X^2=6,049$ ;  $p<,05$ ]. Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin öz güven düzeyleri ( $\bar{X}=4,02$ ) 3. sınıf öğrencilerinin öz güven düzeylerine ( $\bar{X}=3,82$ ) göre anlamlı olarak daha yüksektir [ $U=2002,0$ ;  $p<,05$ ]. Öz güven ölçeğin alt boyutlarında ise sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin anne eğitim düzeylerine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

|                     | Anne Eğitim<br>Düzeyi          | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması<br>(Mean Ranks) | X <sup>2</sup><br>(Chi-square) | df | p    |
|---------------------|--------------------------------|----|-----------|---------------------------------|--------------------------------|----|------|
| Öz güven<br>(Genel) | İlköğretim ve altı             | 76 | 3,95      | 92,06                           | 2,369                          | 2  | ,306 |
|                     | Ortaöğretim<br>(Ortaokul-lise) | 82 | 3,90      | 88,30                           |                                |    |      |
|                     | Yükseköğretim                  | 26 | 4,04      | 106,73                          |                                |    |      |
| İç<br>Öz güven      | İlköğretim ve altı             | 76 | 4,00      | 96,34                           | 1,986                          | 2  | ,370 |
|                     | Ortaöğretim<br>(Ortaokul-lise) | 82 | 3,88      | 86,49                           |                                |    |      |
|                     | Yükseköğretim                  | 26 | 4,00      | 100,21                          |                                |    |      |
| Dış<br>Öz güven     | İlköğretim ve altı             | 76 | 3,91      | 89,02                           | 3,420                          | 2  | ,181 |
|                     | Ortaöğretim<br>(Ortaokul-lise) | 82 | 3,93      | 90,07                           |                                |    |      |
|                     | Yükseköğretim                  | 26 | 4,08      | 110,35                          |                                |    |      |

Tablo 9'a göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [ $X^2=2,369$ ;  $p>,05$ ]. Öz güven alt boyutlarda da anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin baba eğitim düzeylerine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre öz güven düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis-H testi sonuçları

|                  | Baba Eğitim Düzeyi          | N  | $\bar{X}$ | Sıra Ortalaması (Mean Ranks) | $X^2$ (Chi-square) | df | p    |
|------------------|-----------------------------|----|-----------|------------------------------|--------------------|----|------|
| Öz güven (Genel) | İlköğretim ve altı          | 42 | 3,86      | 85,45                        | 1,100              | 2  | ,577 |
|                  | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 84 | 3,98      | 96,01                        |                    |    |      |
|                  | Yükseköğretim               | 58 | 3,95      | 92,53                        |                    |    |      |
| İç Öz güven      | İlköğretim ve altı          | 42 | 3,91      | 89,86                        | 0,301              | 2  | ,860 |
|                  | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 84 | 3,97      | 94,80                        |                    |    |      |
|                  | Yükseköğretim               | 58 | 3,94      | 91,09                        |                    |    |      |
| Dış Öz güven     | İlköğretim ve altı          | 42 | 3,80      | 81,45                        | 2,502              | 2  | ,286 |
|                  | Ortaöğretim (Ortaokul-lise) | 84 | 4,00      | 97,24                        |                    |    |      |
|                  | Yükseköğretim               | 58 | 3,96      | 93,64                        |                    |    |      |

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $X^2=1,100$ ;  $p>,05$ ]. Öz güven alt boyutlarında da baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri ile öğretmenlik mesleği tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Spearman korelasyon testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güvenleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon Testi

| Korelasyon    | Özgüven Ortalama     | Tutum Ortalama |
|---------------|----------------------|----------------|
| Özgüven       | Spearman Correlation | 1              |
|               | p                    | ,279**         |
|               | N                    | ,001           |
| Mesleki Tutum | Spearman Correlation | 184            |
|               | p                    | 184            |
|               | N                    | 1              |
| Özgüven       | Spearman Correlation | 1              |
|               | p                    | ,279**         |
|               | N                    | 184            |

Tablo 11'de görüldüğü gibi Spearman Korelasyon Analizi sonucuna göre Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven ortalamaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında 0,279 değerinde (%8) pozitif yönde bir ilişki (zayıf düzeyde) olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven ortalamalarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına az da olsa yansıdığı görülmektedir. Bu da öz güven düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları göstermektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde en önemli faktörden biri, süphesiz ki nitelikli eğitimidir. Dolayısıyla öğretmenlerin niteliği, başka bir ifadeyle öğretmenlerin nitelikli olarak yetiştirilmesi, tüm toplumlar için büyük bir önem taşımaktadır. Nitelikli bir öğretmen olmak için sadece branş bilgisi ve becerisi yetersiz kalmakta, bu önemli etkenlerin yanında aynı zamanda mesleğine yönelik olumlu tutumu ve mesleğini icra ederken en önemli belirleyici olan özgüvenin de yüksek düzeyde olması gerekmektedir. Yapılan araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenliği bölümü

öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ve öz güvenlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz güvenleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırma bulgularına göre; Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğine ilişkin görüşlerinin ortalama değerleri incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgu yapılan birçok yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçları ile örtüşür niteliktedir (Koyuncu Şahin, 2015; Yalız, 2010; Can, 2010; Özder, Konedra ve Zeki, 2010; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007; Kareem, Jamil, Atta, Khan ve Jan, 2012; Singh ve Singh, 2016; Sharma, 2016). Bu durum öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçerken bilinçli davrandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak literatürde farklı sonuçlar elde edilen çalışmalar da mevcuttur. Tanrıverdi (2008) ile Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz'ın (2010) araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tutumları nötr olduğu tespit edilmiş; Saracaoğlu, Bozkurt, Serin ve Serin (2004) çalışmasında ise tutumların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalarda ise öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum tespit edilen bulgular söz konusudur. Trivedi'nin (2011) Hindistanda yaptığı araştırmasında 320 kişilik ortaöğretim öğretmen örnekleminin %63'nün olumsuz mesleki tutumuna sahip olduğu tespit edilmiştir. Yine Hindistan'nın Kashmir bölgesinde 480 kişilik ortaöğretim öğretmeni ile yapılan Khan, Naddem ve Basu (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar söz konusudur.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ölçekte yer alan maddelere göre değerlendirildiğinde ise, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ölçeğin mesleğe verilen değer boyutunda yer alan "Öğretmenlik onurlu bir meslektir" maddesini en yüksek düzeyde, mesleğe yönelik sevgi boyutunda yer alan "Bu mesleğin bana çok şey kazandıracağını düşünmüyorum" maddesine ise orta düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yüzde olarak incelendiğinde ise öğrencilerin %39'u (ağırlıklı olarak 3. ve 4. sınıflar) üniversitede aldıkları eğitimle meslekte ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri tam olarak kazanamadıkları düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Girgin vd. (2010) sonuçlarına göre de öğrencilerin teorik bilgi kazandıkları, ancak uygulamaya yönelik beceriler konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinin saptanması, bu yorumu destekler niteliktedir. Bu sonuca dayanarak, okul öncesi öğretmenliği programlarında uygulama derslerinin, gözlem ve stajların çoğaltılması gerektiği belirtilebilir. Öğretmenlik mesleğinin çok özveri gerektiren kutsal bir meslek olmasının yanında meslekte kariyer ilerlemesinin sınırlı olması ve maddi gelir olarak yeterli görülmemesi nedeniyle öğrencilerin bu mesleğin kendilerine birşey katmayacağını düşündükleri söylenebilir. Bu duruma ilişkin Türk Eğitim Derneği'nin (TEDMEM, 2015) yayınladığı rapora göre, Türkiye'de öğretmen maaşları 2005 yılı itibarıyla kademeli olarak artmıştır. Ancak OECD ülkeleri ortalamasıyla kıyaslandığında, aradaki fark oldukça büyüktür. Türkiye'de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile mesleğin son aşamasına gelmiş bir öğretmenin maaşlarına bakıldığında, değişimin çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. OECD ülkeleri ortalamasında mesleğini 15 yıldan fazla icra ederek en üst kідeme ulaşmış bir öğretmen ile meslekte ilk yıllarını sürmekte olan bir öğretmen arasında yaklaşık 20 bin Dolarlık fark bulunurken, Türkiye'de bu farkın yaklaşık 4 bin Dolar olduğu dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle, hemen hemen bütün kademelerde OECD ortalamasına göre bir öğretmenin meslekteki en üst kідeme geldiğinde aldığı maaş, mesleğe başladığı yılki maaşın iki katına yaklaşırken, Türkiye'de bu artış, yaklaşık beşte bir düzeyinde kalmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin kідemleri ilerledikçe maaş artışı olmayışı motivasyonu olumsuz etkilediği belirtilebilir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında ölçek geneli itibarıyla cinsiyet değişkeninin belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü kız öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu, erkek öğrencilerin tutumuna göre daha yüksek düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlar açısından incelendiğinde ise, değer boyutundaki erkek ve kız öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılık göstermez iken, sevgi ve uyum boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Hem sevgi hem de uyum boyutlarında kız öğrencilerin mesleğine yönelik tutumu erkek öğrencilerin tutumuna göre daha yüksek düzeydedir. Ortaya çıkan bu araştırma sonucunu branş tercih sonuçları ile de desteklemektedir. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünü kız öğrencilerin daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2016) istatistiklere göre okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin %95'i kadın ve %5'i erkek olmak üzere toplam 72 bin 228 öğretmen görev



yapmaktadır. Avrupa ülkelerinde okul öncesi erkek öğretmenlerinin yüzdesi ise %13 Hollanda ile %0 arasında, Amerika'da %6, Çin ve Japonya'da %3, OECD ülkelerinin ortalaması %3, EU22 ülkelerinin ortalaması %3, G20 ülkelerinin ortalaması ise %4'tür (OECD, 2016). Okul öncesi öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda kız öğrencilerin ön planda olması, Türk toplumunda çok yaygın olan öğretmenliğin kadın mesleği olması görüşü, mesleğin yapısı, toplumun kültürel özellikleri ve ekonomik beklentilerle ilgisi olabilir (Akar Kayserili ve Gündoğdu, 2010; Eret Orhan ve Ok, 2014). Öğretmenliğin, kadınlara daha uygun bir meslek olma nedeni olarak da bu meslek dalının özveri isteyen, öğrencileri ve çocukları sevmeyi gerektiren bir meslek olarak nitelendirilmesidir. Halbuki çocukların kadın-erkek rollerini eşitlikçi temelde özümsemeleri için belli meslekleri bir cinsiyet ile özdeşleştirmemeleri, erkeklerin ve kadınların bütün meslekleri icra ettikleri örneklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmenlerin bulunması, çocukların çocuk bakımı ve eğitimi kadınlara özgü bir iş olarak algılamalarını engellemesi, özellikle anneleriyle yaşayan erkek çocuklar için erkek öğretmenlerin rol model olması açısından oldukça önemlidir (Sak, Kızılkaya, Yılmaz ve Dereli, 2015).

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin %86'sı kız, %14'ü erkek olmuştur. Kızıлтаş, Halmatov ve Sarıçam'ın (2012) araştırmasında da %62'si kız, %38'i erkek olmuş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Türkiye genelinde okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan araştırmaya katılan 821 öğrencinin %93'ü kız ve %7'si erkek öğrenci olmuş ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür (Üstün, Erkan ve Akman, 2004). Ayrıca, diğer branşlarda yapılan ilgili araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Sandıkçı ve Öncü, 2013; Hacıömeroğlu ve Şahin Taşkın, 2010; Yalız, 2010; Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım, 2007). Yurt dışında yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar söz konusudur; Singh ve Singh (2016) Hindistan'ın Varanasi şehrindeki kadın ilkökul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkek öğretmen tutumlarına göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığı bulguları elde edilen hem yurt içi hem yurt dışı araştırmalar da mevcuttur. Yurt içinde Can'ın (2010) tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları; Özder, Konedralı ve Perkan Zeki (2010) tarafından Atatürk Öğretmen Akademisinde öğrenim gören 208 öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde ve Koyuncu Şahin'in (2015) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tutumlarının incelenmesine yönelik araştırmasında cinsiyetin belirleyici faktör olmadığı saptanmıştır.

Yurt dışında ise, Dabat (2010) tarafından Ürdün'de Al-Zaytoonah Üniversitesinde 2009-2010 akademik döneminde eğitim gören toplam 244 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin mesleki tutumları cinsiyet açısından anlamlı fark göstermemiştir. Chakraborty ve Mondal (2014) Hindistan'da 2013-2014 akademik döneminde eğitim gören toplam 1032 öğrencinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin mesleki tutumları sadece akademik düzeylerine göre anlamlı fark göstermiş; cinsiyet, azınlık olma durumu, yaşadıkları bölge, öğrenim gördükleri alan değişkenlerine göre anlamlı fark göstermemiştir. Sharma (2016) 100 öğrencinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve bu tutumları cinsiyet ve yerleşim yerine (kırsal-kentsel) göre incelediğinde anlamlı fark saptanmamıştır.

Strong (1943), kültürlerin küçük yaşlardan itibaren bazı mesleklerin birinci derecede kadın bazılarını ise erkeklere özgü saydığını, toplum tarafından kadınların genellikle sanat, müzik, edebiyat, öğretmenlik, büro işleri ve sosyal hizmetlerle uğraşmalarının beklendiğini belirtmektedir (akt. Baykara Pehlivan, 2010). Toplum tarafından kız çocuklarına daha çok öğretmenlik mesleğinin yakıştırılarak bu doğrultuda telkinlerde bulunulması, kız öğrencilerin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olmasının bu sonucunun nedeni olarak düşünülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Aydın ve Sağlam, 2012). Yapılacak benzer çalışmalarda tutumları dengelemek için erkek öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının kızlara göre daha olumsuz olmasının nedenleri ayrıntılı olarak araştırılması ve öğretim sürecinde bunların dikkate alınması sağlanmalıdır.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ölçek genelinde sınıf değişkeni açısından anlamlı fark göstermezken, ölçeğin mesleğe yönelik uyum alt boyutunda sınıf değişkenine göre öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir fark kaydedilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları 3. sınıf öğrencilerinin tutumlarına göre daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç, akademik program açısından değerlendirildiğinde, son iki sınıf teorik derslere göre daha fazla uygulamalı ders içermektedir. Ancak araştırmamızın bahar döneminde gerçekleştiğini göz önünde bulundurulursa, 4. Sınıf öğrencilerin hem okul deneyimi hem de öğretmenlik uygulaması 1. ve 2. derslerin tamamlamış olması etkileyici bir faktör olarak ortaya çıktığı belirtilebilir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılık göstereceği düşünülebilir. Nitekim Aydın ve Sağlam'ın (2012) araştırmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları anne eğitim durumuna göre farklılık göstermiş, ilkokul mezunu annelerin çocuklarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmamızın bulgularına göre ne anne ne de baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu da, ister Türkiye'de ister KKTC'de veya dünyanın başka bir ülkesindeki vatandaşların eğitim düzeyi farketmeksizin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir yaklaşımın varolduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada da beklenen olumlu bir sonuç olarak kaydedilebilir. Saracaoğlu, Bozkurt, Serin ve Serin (2004) tarafından yapılan araştırmada elde edilen benzer tespitler bu sonucu destekler niteliktedir.

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin Öz güven Ölçeğinde yer alan maddelerine ilişkin görüşlerinin değerleri incelendiğinde, öğrencilerinin yüksek düzeyde iç ve dış öz güvene sahip oldukları saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddeler bazında değerlendirildiğinde, öğrencilerin öz güven aritmetik ortalamaları ile en yüksek düzeyde tespit edilen madde - “Başkalarının görüşlerine saygı gösterme”, “Sıkıntılı anlarda bile olumlu düşünme” maddesi ise orta düzeyde öz güvene sahip oldukları maddedir. Yüzde olarak değerlendirildiğinde ise, araştırmaya katılan öğrencilerin %80'ni yüksek düzeye, %19'u orta düzeyde ve %1'nin öz güvenlerinin düşük düzeyde oldukları belirtilmiştir. Bu bulgu Koyuncu Şahin (2015) araştırma sonucuyla da desteklenmektedir. Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerin %94'ü yüksek özgüvene, % 5'i orta düzeyde öz güvene ve %1'i düşük düzeyde öz güvene sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrencilerin öz güvenlerinin düşük düzeye olduğu çalışmalara ise ilgili literatürde rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeylerinde ölçek genelinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç yurt içinde Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken'in (2013) okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerini teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarına yönelik yaptıkları araştırma sonucu ve Otacıoğlu (2008) müzik ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz güvenlerinde cinsiyetin yordayıcı değişken olduğu sonucu; yurtdışında ise Kalaiian ve Freeman tarafından (1994), ortaöğretim öğretmenliği öğrencileri ile yapılan araştırmada benzer bulgular elde edilmiş olması bu araştırma sonucunu ile desteklediği gibi, desteklemeyen araştırma sonuçları da görmek mümkündür. Örneğin, Karademir (2015) tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılında 10 farklı üniversitenin Fen Edebiyat Fakültesi coğrafya bölümü 4.sınıfta öğrenim gören 650 öğrencinin öz güven algılarının bazı değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacı ile yapılan araştırmada, öğrencilerin öz güven algılarının cinsiyet düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Levent'in (2011) sınıf öğretmenlerine yönelik araştırmasında da, cinsiyetin öz güvende belirleyici faktör olmadığı saptanmıştır. Bilgin (2011) araştırmasında ergenlerin öz güven düzeyinin cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, kilo algısı ve disiplin cezası alıp almamaya bağlı olarak öz güven düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Çelik (2014) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik yapılan araştırmada da, öğrencilerin öz güven düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını saptamıştır.

Ancak bu araştırmadaki alt boyutlar değerlendirildiğinde ise, dış öz güven alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık görülmezken, iç öz güven boyutunda Koyuncu Şahin (2015) araştırma sonucunda da olduğu gibi anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu araştırmada da, erkek öğrencilerin iç öz güven düzeyleri kız öğrencilerin iç öz güven düzeylerine göre daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin öz güven düzeylerinin kızlara göre daha fazla olması, toplumdaki erkek egemenliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Gençtan'ın da (1993) belirttiği gibi kadınlar hem toplum hem aile değer yargılarına bağlı olarak, erkeklere göre daha fazla baskı altında tutulurlar. Erkeğin kadına göre yaşama serbestliği, öncelikle toplumun cinsiyet farkı algısına daha sonra yetiştirilme biçimine yansımaktadır. Erkekler için normal olarak görülen yaşam biçimi, kadınlar için normal olarak değerlendirilmemektedir. Dolayısıyla, kadın kendisinin hak ve özgürlüklerinin elinden alındığı hissine kapılmaktadır. Bu da ileri dönemlerde kadınlarda psikosomatik belirtilerin yoğunlaşmasına, hatta kadının toplumdaki soyutlaşarak yabancılaşmasına neden olur (akt. Çevik, 2015, s.46). Dolayısıyla, erkek öğrencilerin öz güven düzeylerinin kızlara göre daha yüksek çıkması, cinsiyete göre bireyin yetiştirme farklılıklarından ve toplumun kültürel özelliklerinden kaynaklandığı da desteklemektedir. Bununla beraber, öz güven düşüklüğü yetersizlik duygusu ve cesaretsizliğe yol açarak başarısızlığa neden olabildiğinden dolayı öğrencilere ilgili konularda uzmanlar tarafından seminerler verilmesi önerilebilir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri arasında ölçeğin alt boyutlarında sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark saptanmazken, ölçek genelinde sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark belirlenmiştir. 4.sınıf öğrencilerinin öz güven düzeyleri 3.sınıf öğrencilerinin öz güven düzeylerine göre daha yüksektir. Önceden de belirtildiği gibi, nitelikli bir öğretmen olmak için bir çok özelliğin yanı sıra, öz güvenin de yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Öz güvenin artması ise, eğitim ve tecrübeyle mümkündür. 4.sınıf öğrencilerin 3.sınıflara göre teorik ve uygulamalı dersleri daha fazla görmüş olmaları, ayrıca öğretmenlik uygulaması-I dersi (staj) tamamlamış olmaları öz güvenlerini daha yüksek kılmıştır. Dolayısıyla araştırmadan çıkan bu sonuç şaşırtıcı görülmemektedir ve ilgili alan yazında mevcut olan Sancar Tokmak, Yavuz Konokman ve Yanpar Yelken (2013) tarafından yapılan araştırmada da üniversite son sınıf öğrencilerinin öz güvenlerinin yükseldiği yönünde bulgular bu araştırmanın sonucunu desteklenmektedir.

Araştırmaya katılan Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven düzeyleri arasında anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak, ilgili alan yazında farklı sonuçları da görmek mümkündür. Örneğin, Çelik'in (2014) ortaokul öğrencileri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin öz güven düzeylerinde hem anne eğitim düzeyinin hem de baba eğitim düzeyinin öğrenci öz güvenlerinde etkili bir faktör olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, hem anne eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin hem de baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz güven düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öz güven ortalamaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, özgüven düzeyi yüksek olan öğrencilerinin mesleğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları göstermektedir.

Ayrıca bu araştırma Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 2., 3. ve 4.sınıflarında öğrenim gören 184 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bundan sonra yapılacak araştırmaların daha geniş evrende ve farklı değişkenler (ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, ailede öğretmen olma durumu vb.) açısından yapılması önerilebilir. Bunun yanı sıra, yapılan bu araştırmada nicel yaklaşım benimsenmiştir. Benzer araştırmanın nitel veya karma yaklaşımları benimseyerek yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

- Akar Kayserili, T. ve Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(187), 104-121.
- Akın, A. (2007). Özgüven ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 167-176.
- Aslan, D. ve Köksal Akyol A.(2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 2006, s.51-60.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Başaran, E. (1994). *Eğitim psikolojisi, modern eğitimin psikolojik temelleri*. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *İköğretim Online Dergisi*, 9(2), 749-763.
- Bilgin, O. (2011). *Ergenlerde özgüven düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozdoğan, A.E., Aydın, D. ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 83-97.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 13-28.
- Chakraborty, A. & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *International Journal of Secondary Education*, 3(1), 8-13.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 36-47.
- Çelik, İ. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi-afyonkarahisar örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Ö.Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 207-237.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çevik, Z. (2015). *Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ile türk uyruklu öğrencilerin özgüven düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Dabat, Z. (2010). The relation between the (class teacher) students' attitudes towards teaching profession and the level of teaching competency with reference to various variables. *Journal Of Education And Sociology*, 1(3),
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkim tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Erkan, S., Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Şendoğdu, M., Kargı, E., Boz, M. ve Güler, T. (2002). Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profili Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 108-117.

- Eret Orhan, E. ve Ok, A. (2014). Öğretmenlik Programlarını Kimler Tercih Ediyor? Adayların Giriş Özellikleri ve Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29(4), 75-92.
- Girgin, G., Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterlik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-15.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 893-923.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 9(2), 922-933.
- Kalaian, H. A. & Freeman, D. J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs of secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10 (6), 647-658.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (2.Baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Karademir, N. (2015). Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümü öğrencilerinin özgüven algıları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 53-77.
- Karem, U., Jamil, A., Atta, M. A., Khan, M. Y. ve Jan, T. (2012). Comparative study of the professional attitudes of prospective teachers recruited in regular and distance education programmes. *International Journal of Learning & Development*, 2(5), 182-189.
- Khan, F., Nadeem, N.A. & Basu, S. (2013). Professional attitude: a study of secondary teachers. *Journal of Education Research and Behavioral Sciences*. 2 (8), 119-125, August.
- Kızıлтаş, E., Halmatov, M. ve Sarıçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Koyuncu Şahin, M. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin özgüvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Levent, B. (2011). *Öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- MEB (2016). *Milli eğitim istatistikler. Örgün eğitim 2015 – 2016*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Resmi İstatistik Program Yayıdır.
- OECD (2016). *Education at glance 2016: OECD indicators*. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016\\_eag-2016-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en).
- Oktay, B. (2008). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim inisiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Dalı, İstanbul.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46(2), 253-275.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı (1), 311-326.
- Sak, R., Kızılkaya, R. Yılmaz, Y. ve Dereli, M. (2015). Çocukların Bakış Açısıyla Erkek ve Kadın Okul Öncesi Öğretmenleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 142-162.
- Sancar Tokmak, H., Yavuz Konokman, G. ve Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 35-51.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi ile diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları ve tutumlarının belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 135-151.

- Saracaoğlu, A.S., Bozkurt, N., Serin, O. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkeleyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 311, 16-27.
- Sharma, N. (2016). Attitude of pupil-teachers towards teaching profession in relation to gender and background. *Indian Journal of Applied Research*. 6(2), 345-347.
- Singh, O.P. ve Singh, S. K. (2016). The study on the attitude of primary teachers towards teaching profession in varanasi district of uttar pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(8), 119-129.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Tanrıverdi, H. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin mesleğe yönelik tutumlarıyla anasınıfı eğitim programında öngörülen hedeflere ulaşılma derecesi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- TEDMEM (2015). *2015 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Trivedi, T. (2011) Assessing secondary school teachers' attitude towards teaching profession. *Journal of All India Association for Educational Research (AIAER)*, 23(1), 91-110
- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 129-136.
- Yalız, D. (2010). Anadolu Üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Beden Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 7-14.



## İngilizce Öğretmeni Adaylarının Sahip Olduğunu Belirttiği ve Uyguladığı İnançlarının Tutarlılığı<sup>1</sup>

Orçin KARADAĞ<sup>2</sup>, Eda ÜSTÜNEL<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmeni adaylarının olası pedagojik inançlarının, sınıf içerisindeki yansımalarını ve bunların tutarlılığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, etkileşimsel veriler ile çalışma bulgu ve sonuçlarını desteklemek amacıyla, öğretmen adaylarının sınıf içindeki öğretmenlik uygulamaları video ile kayıt altına alınmış, ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak, katılımcıların (dört İngilizce öğretmeni adayı) bireysel yansıtıcı yazma formları veri olarak toplanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, verilerin analizinde söylem analizi ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme maddeleri ise Li ve Walsh (2011)'un çalışmasından uyarlanarak, Türkiye bağlamına uyumu ve anlaşılabilirliği bakımından İngiliz dili eğitimi alanında uzman Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi akademik personeli olan iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Çalışmadaki İngilizce öğretmeni adayı dört katılımcı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi gündüz bakım evinde öğretmenlik uygulamalarını tamamlamaları için görevlendirilmiştir. Toplanan demografik verilerin de gösterdiği gibi, sadece bir katılımcının (P1) özel ders vermesi dışında katılımcıların geçmişlerinde gerçek sınıf içerisinde bir öğretim deneyimleri yoktur. Verilerin analizi sonucunda; bulgular, Türkiye ve uluslararası bağlamlardaki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, İngilizce öğretmeni adayı olan dört katılımcının sahip olduğunu iddia ettikleri inançları ile uygulamada sergilemiş oldukları öğretim yaklaşımları arasında bazı yönlerden tutarlılık mevcut olsa da, birçok açıdan bu tutarlılık mevcut değildir. Bu tutarlılık farkının ise, çocukların yaşlarının ve seviyelerinin düşük olması, gerçek sınıf ortamının karmaşıklığı, katılımcıların deneyimsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen İnançları,  
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi,  
İngilizce Öğretmeni Adayları,  
İngiliz Dili Eğitimi,

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.07.2017

Kabul Tarihi: 12.10.2017

E-Yayın Tarihi: 24.10.2017

## Correspondence of Turkish Pre-Service EFL Teachers' Stated Beliefs and Their Classroom Practices

### Abstract

This study aims to investigate the correspondence between pre-service English as a foreign language (EFL) teachers' stated beliefs about pedagogy and their classroom practices. Aimed at exploring the interactional facets of classroom practice, data were drawn from video recordings of classroom practices and follow-up semi-structured interviews and reflection forms of each participant

### Keywords

Teacher Belief,  
Teaching English to Young  
Learners,  
Pre-service EFL Teachers,  
EFL Education,

<sup>1</sup> This article was presented in the '8<sup>th</sup> International İDEA Conference' as an oral presentation.

<sup>2</sup> Res. Assist., Muğla Sıtkı Koçman University-Faculty of Education, [orcinkaradag@mu.edu.tr](mailto:orcinkaradag@mu.edu.tr)

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University-Faculty of Education, [eustunel@mu.edu.tr](mailto:eustunel@mu.edu.tr)

which were four in total. As the focus of the study is to inquire these four pre-service teachers' pedagogical beliefs and their correspondence, the study employs discourse analysis (Henceforth DA) of the qualitative research designs. In addition to that, the semi-structured interview questions given by Li and Walsh (2011) were adapted to arrange the questions to Turkish context accordingly and the questionnaire which was checked by two colleagues as specialists in the field of foreign language education at Muğla Sıtkı Koçman University. These four pre-service EFL teachers were assigned to work at a kindergarten to complete their teaching practices. As understood from the interviews, apart from one-to-one tutorial sessions, these practices were their first time teaching experience in a real classroom setting. The findings were then analyzed and after, findings were compared and contrasted with the studies previously conducted in Turkish and other contexts. Findings revealed from the data indicate that, even though there are some correspondences between the stated beliefs of these pre-service teachers, there are still differences which were believed to be based on the complexity of the classroom atmosphere and students at kindergarten as level.

## Article Info

Received: 07.24.2017

Accepted: 10.12.2017

Online Published: 10.24.2017

## Introduction

It is generally accepted that teachers' initial beliefs about second language teaching are believed to be based on early courses they have taken through their own language learning process (Borg, 2003, 2006; in Basturkmen, 2012). Therefore, it is seen that the indicators of these pre-service student-teachers' classroom practices are the learning; pedagogical processes (see Erdiller-Akın, 2013 for a detailed definition). Erdiller-Akın (2013) noted that the studies which conduct research with an approach that seeks the relation of teachers' beliefs and their effect on teacher education practices will set the program of primary teacher education. Mattheoudakis (2007) provides the explanation of Pajares (1992) for this phenomenon as; pre-service teachers filter what they have learned through what had applied to them during their learning processes. From these interpretations, pre-service teachers see these existing schemata as a harbor to shelter when they begin their teaching career. Also, studies by Powell (1992), Totto (1998) and Wubbels (1992) have concluded that pre-service teachers' beliefs about teaching are observed to remain stable.

With consideration of this interrelationship, much research has been conducted over the past three decades. The studies are not only content specific (Er, 2013; Topçu and Tüzün, 2009; Cheng et al., 2009; Donaghue, 2003), but also about field specifics, such as 'second/foreign language education' (Li and Walsh, 2011; Farrel and Kun, 2008). The core of these studies seemed to start with the studies of Lortie (1975). Lortie discussed the origins of teachers' beliefs. Later on, Pajares (1992) echoed Lortie's studies and came to the conclusion that distinguishing attitudes from beliefs within the studies and their methods of inquiry is altogether difficult. Later, in 1985, Horwitz developed an inventory (BALLI-'Beliefs about Language Learning Inventory') to put forward the beliefs of teachers in terms of language learning and thus teaching. Then, in 1998, Schommer (1998) developed a questionnaire to reveal the 'epistemological beliefs' of teachers. These two studies have since become the methods most applied in research; however, these inventories also brought many debates into this area of research. The debates were about the adaptations considered during their application. Breen et al. (2001) video recorded language classes and then interviewed the language teachers to gain an in-depth understanding of the teachers' classroom practices. Researchers found divergent points in terms of teachers' beliefs when comparing the classroom practices with those beliefs stated in the interviews. They claimed the distinguishing part between 'espoused and implicit' theory of teaching (Donaghue, 2003). Breen et al. (2001)'s study proved the importance of using mixed method type of research designs in data collection. Therefore, studies using just an inventory, either Schommer's or BALLI, somehow seemed to take a step backward in terms of coming up with more valid conclusions. Thus, studies including a mixed type method increased in the research area of teacher beliefs. Apart from questionnaires, field notes (Anstrom, 2003), self-reports (Choi, 2000), classroom observations (Feryok, 2004), lesson plans-samples of materials (Farrell & Lim, 2005) and finally with the integration of Discourse Analysis (DA) were some of the ways of extending the field of research on teachers' beliefs.



In particular, the study of Li and Walsh (2011) created a huge impact in this field of research. Since then, their study has helped to secure a fuller understanding of the complex relationship between what teachers' state as beliefs, and how they act in the classroom. The importance of looking in-depth is also stressed by Donaghue (2003), who defines the rationale of looking at classroom practice as; beliefs can be subconscious that it can be difficult to articulate them. Adding to that, there might be the difference between espoused theories (theory claimed by participants) and theory in action. Because of these obstacles, how to elicit beliefs of teachers is still remain a question mark.

Finally, by tracing the idea of using the mixed method as a research design, beyond looking at classroom practices, observations and field notes, we use reflection forms to be sure of the validity of the data collected. The use of the word 'validity' is intentional since Turkish students of Teacher Education Programmes have cultural barriers, or we can consider them anxieties, therefore they hesitate to answer questions directed at them. The following parts of the study will clarify the phenomenon. Finally, this study focuses on the correspondence of the pre-service EFL teachers' stated beliefs and their actions in practices.

## Method

### *Context*

The study was conducted at the kindergarten of Muğla Sıtkı Koçman University, which serves for the children of administrative and academic staff. There were about 18 children with an average age of five. For the application of the study, permission was obtained from the university's administration and ethics committee. The other, and the most important facet and core/application of the study, regards the pre-service/trainee teachers. Students of the ELT Department at Muğla Sıtkı Koçman University, who were in their 3rd year (of a four-year program), were tasked with practice teaching a foreign language in a real classroom/teaching environment. The trainee teachers (numbered 50 in total) were assigned to the kindergarten as teaching assistants. Each student had the task of presenting a session before the end of the semester. Within this aim, a timetable was created for the trainees' presentations. Four volunteers were chosen among these trainees, coded as P1, P2, P3, and P4. All four of the volunteers were female; a coincidental fact. It should also be noted, however, that 80% of all the trainee ELT teachers were female and 20% were male; so this ratio shows a realistic high probability of having all female participants. They are all studying in their 3rd year of a four-year Bachelor of Arts Degree program in English Language Teaching, and all participants are enrolled in the course 'Teaching English to Young Learners'.

### *Research Questions*

As the focus of this study is teachers' pedagogical beliefs about teaching and learning. Therefore, the intent was to look deeply at what was the mindset of pre-service teachers, and what they demonstrated during practical teaching. Therefore, our research questions are;

- What are the pedagogical beliefs' of Turkish pre-service EFL teachers at Muğla Sıtkı Koçman University?
- To what extent do these pre-service EFL teachers' pedagogical beliefs correspond with their classroom practices?

### *Data Collection*

In this study, qualitative case study research method was conducted. Schramm (1971; cited in Yin, 1984: 23) defines case study as

*"an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used"*.

It is clear from the quotation above that the qualitative case study research is a method that gives empirical support to the qualitative studies. With the micro analytic eye we conducted in this paper, we aim at gathering more valid and reliable data to put our claims forward. Therefore; our motto for the research method can well be defined through the words of Denzin and Lincoln (2005a: 10); 'Qualitative

research is many things to many people'. Because of the contextual structure of our study, deep investigation of the data collected rather than surface inquiry will reveal and identify more key points that serve the research aim and questions. The data refined in this study were collected through recording classroom practices, reflections of participants, semi-structured interviews and field notes (classroom observations). As Dörnyei (2007) suggests, these are the foremost ways of data collection in qualitative research.

The data collection period lasted five weeks in total. During the first four weeks, trainees' classroom practices at the kindergarten were video-recorded. At the same time, field notes were taken with the aim of capturing the primary key points and to match them with transcripts of the video-recordings. There was no interruption by the researchers; however, as this teaching experience was their first time in front of a class, the participant trainee teachers requested some tips in order to feel more relaxed and to lower their anxiety levels. Therefore, the only support given was of a sensitive nature, which was inescapable and we believe arose from a Turkish cultural background. Each trainee presented for about 30 minutes and each week there was one presentation to record. In the fifth week, semi-structured interviews were administered and each interview was also video-recorded, with each taking about 20 minutes. Items in the interviews (see guidelines in Appendix 1) were adapted from Li and Walsh (2011).

The core of the study, that enables it to be distinctive from other studies in the field, is the reflection form. Namely, we requested that trainees complete a reflection form at the end of their presentation process, an importance underlined by Dörnyei (2007), Nunan (1992, 2004) in terms of researching in-depth for details. The purpose of gathering reflection form is to potentially increase the validity and reliability of the data that was first collected via video recordings and then had the transcripts analyzed.

### ***Data Analysis***

The data was gathered through recordings of the trainees' presentations, interview records (and transcripts of each interview), reflections forms and field notes. Initially, the interview transcripts were analyzed with content analysis. The transcripts were shown to the interviewees in order to let them address any possible misunderstandings. Then, the identified codes and after that the themes were categorized. Three main themes were identified; beliefs about (1) language teaching, (2) learning, and (3) the current language teaching system in Turkey.

As stated; the major focus of the study is on the pedagogical skills of inexperienced English Language Teacher Trainees and convergence or divergence of those stated beliefs and their classroom practices. The second step we took was to transcribe the video recordings of trainees' practices through Transana (2.51) software. The raw transcripts were cross-checked by each researcher in order not to miss any detail and mistakes that could have occurred during the transcription process. After transcription cross-check had been completed, all the data gathered were analyzed with an objective perspective by looking at every detail possible in the transcription. During analysis of refined data Discourse Analysis (DA) way of searching was benefitted to put forward the design of classroom interaction, which is generally accepted to happen in the flow of 'Initiation-Response-Feedback/Evaluation (IRF/E)' (Sinclair and Coulthard, 1975). Through this data mining process, instances of four participants in terms of their teaching method were revealed.

The final step was to analyze the reflection forms with content analysis method. The main themes revealed were about their sensual reflections before and after their practice teaching session that we believe to be important while matching the correspondence of their beliefs and practices.

### **Findings**

In this part of the study, we present the findings from interviews, reflection forms, field notes and transcriptions of classroom practices. In the findings, with the excerpts presented as follows, we aim to match the relation or correspondence between stated beliefs and classroom practices of pre-service EFL teachers. Table 1 summarizes the demographic information of the participants.

**Table1.** Demographic Information of the Participants

| VARIABLES | AGE | GENDER | EXPERIENCE                                  |
|-----------|-----|--------|---|
| P1        | 22  | Female | Private lessons for a primary-level-student |
| P2        | 22  | Female | Inexperienced                               |
| P3        | 21  | Female | Inexperienced                               |
| P4        | 22  | Female | Assistant for extra-curricular activities   |

The participants are a lack of teaching experience as revealed from the interview data. P1 came from another city than Muğla (in which she studies), and mentioned to be in need of extra money than her family support; therefore, she has been giving one-to-one tutorials to primary school students. P2 introduced herself as an inexperienced prospective teacher of English. On the other side, she claimed herself to be a keen learner regarding teaching. P3 also accepted being an inexperienced teacher, but she was willing to be on stage. Lastly, P4 said that she has already experienced four occasions, serving a state school with extra-curricular activities.

#### Participant 1 (P1)

As detailed earlier she was a bit more experienced than the other participants, since she has given some private tutor courses to primary school students. In general, she was the one from whom we benefitted most in terms of the reflection forms since she accepted the shift in her beliefs towards the children emotionally as an inexperienced teacher.

#### Excerpt 1A

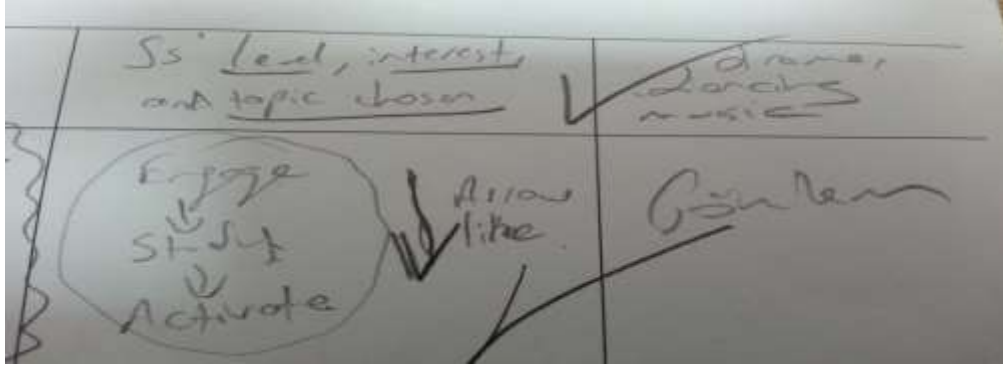
*“Actually I don’t like children. But studying with them was enjoyable because they are very active and enjoy games. They like picture-stories and I found it very interesting and enjoyable, so it was a very good experience for me...”*

This excerpt from the reflection form may be accepted as a shift in P1’s ideas towards teaching English to young learners. In other words, it can be said that P1’s negative approach or so-called prejudices towards teaching English to young learners were affected after a real classroom environment experience. Apart from the shift in her reflection, one can also see that P1 refers to using artifacts (“...they are enjoying games, they like picture-stories and I found it very interesting...”). This was also apparent in P1’s interview data; in the transcript, she refers to using similar artefacts, as Excerpt 1B shows:

#### Excerpt 1B

*“...we used some pictures and a story... flash cards, because we thought that they like them a lot. Also, we planned to use games to teach vegetables. But we didn’t benefit from a certain textbook; instead of a book we created our materials ourselves.”*

This excerpt first of all, shows us that P1 is of the idea that using flashcards, games etc... are considered to be suitable for young children, which proves that she is aware of contextualization (preparing to teach according to the target group). Adding to that, she claims that children also liked the activities they planned and this can be accepted as reinforcement on the side of the trainee teacher, since the feedback she received from the children demonstrated an increase in their willpower. Second, it is obvious that P1 didn’t base her lesson scheme on a set book or source, as she mentions in Excerpt 1B “But we didn’t benefit from a certain textbook; instead of a book, we created our materials ourselves”. From the field notes (see Excerpt 1C), the claims we have made can be supported in terms of contextualization and flexibility.

**Figure1.**

Another detail to note from the figure is the procedure that P1 applied in the lesson scenario, that of Engage, Study and Activate (ESA), a model of lesson plan design referred to by Harmer (2007) and its 'arrow line' type. This is significant for the university since it reflects on the benefits of the courses given to the trainee teachers and of these courses' sustainability. Another detail identified here, is that there were also drama activities in the flow of the lesson. That is, P1 was applying small drama actions in order to trigger and foster the learning process and manage student participation. This can also be understood from both Excerpt 1D and Extract 1.

#### Excerpt 1D

"... there must be a group work activities since they are learning from each other.

.... not all the teachers do organize these techniques. I didn't see many teachers who are applying these. Maybe only some of them use pair and group works"

In addition to these, she is of the opinion that using group and pair work promotes peer learning during these periods of teaching. Excerpt 1D, from the interview data and Extract 1 from the CA transcription of P1's classroom practices; corroborate the overlap of her ideas and actions. In Excerpt 1D, P1 not only underlines the value needs to be given but also refers to the lack of group and pair work activities.

#### Extract 1

1. P-1: <bu ne!> söyle bizi↑ göster arkadaşlarına=ben de bunu seviyorum de!  
[tr: <what is this!> tell our ↑ show to your friends=say that I love this, too]  
((directs the questions to S-2))"
2. P-1: (0.4) tamam. Söyle şimdi ben bunu seviyorum de (.) neydi bu!  
[(0.4) okay. Now say that I love this (.) what was this!]
3. → S-3: ((uninvitedly S-3 takes the turn)) CARROT.
4. P-1: bu CARROT dı dimi!  
[tr: this was CARROT wasn't it !]
5. S-2: hıhı ((nods his head))  
[tr: yes]
6. P-1: =peki bu!  
[=what about this!]
7. (.....)((noisy atmosphere))
8. P-1: <potatoe'ydu>  
[tr: <it was potatoe>]
9. P-1: (0.1) tamam  
[tr: (0.1) okay]

In Extract 1, P1 applies a group work activity and while rolling among groups, in a group a dialogue was recorded. She initiates the turn (Line 1), but she can't get a reply back and takes the turn again (Line 2) and waits for 0.4 seconds. The duration of waiting time for 0.4 seconds can also show that P1 is leaving some time to kids to think and with other words let the children to think and digest the initiation of her. She directs these turns to S-2 however in (Line 3), S-3 takes the turn without invitation and replies. In (lines 4, 6, 7, and 8), it is obvious that P1 takes the turn, asks clarification questions and gives a space of time and replies herself. The time space between the turns of P1 may be seen as affective that it provokes peer learning since, on the following lines, S-2 (the students initiated at first) gives a reply by a nodding of the head. This part of the dialogue is typical of IR (F/E) Initiation-Response-Feedback/Evaluation, which is typical of traditional teaching, proponents of which include Sinclair and Coulthard (1975).

#### Participant 2 (P2)

P2 was one of the two trainee teachers who were totally inexperienced. She used "Ayşegül's Story" which was really engaging for the children. From the interview data below, it is clear to see the underlying idea.

#### Excerpt 2A

*"We generally thought about their ages and whether the activity was interesting enough for their ages and cognitive abilities. And then we changed the materials and organized the materials according to their age, and so on."*

Considering the target group's age and the cognitive level is a key point in her success to engage the children and promote participation. Also, the word she used (whether the activity is interesting enough for their ages) can be concluded that she cares about the target group's interests in order to gain their attention and ensure she is at the center of that attention. To manage such attention drawing she claimed to have used one of the most known teaching principles which can be basically defined as "from closest to furthest". In Excerpt 2B, we see here demonstrate this belief;

#### Excerpt 2B

*"...in the first step we focused on how to energize them, so started the lesson with a question that makes them active and think about their environment. For example, firstly we did the things that they see around the environment and encouraged so we pushed them to think about the seasons in their mother tongue. And then we started our activities..."*

As can be seen in Excerpt 2B, P2 stresses engaging through the environment and from the mostly known to unknown knowledge. Another key point to be discussed here is the use of "mother tongue". It was not totally clear to say what her belief was in using their mother tongue from the interview data, but we may say that as P2 underlines the importance of attention drawing in teaching to younger learners, she may be applying the idea of using their mother tongue at the beginning of teaching a foreign language (Krashen, 1981, Scrivener, 1994, Harmer, 2007). However, data from her reflection form on this practice (see Excerpt 2C) reveals that she is still doubtful about this approach while teaching, since she claimed to be sometimes panicky, sometimes relaxed. We believe that, being her first teaching experience, this teaching practice is just a beginning in her career as a teacher and these thoughts are very normal.

#### Excerpt 2C

*"It was a nice experience for me because it was the first time teaching such a young group. And sometimes we panicked and sometimes we relaxed according to their mood and as a teacher you should make the difference for them to make them active for the class"*

**Figure2.** Screenshot from P2's practice

Adding to the beliefs of P2, this screenshot from her practice (Excerpt 2D) is another proof to claim that she has the intention of drawing attention and engaging children to foster the children learning the process. As seen, she is applying dramatization (at that moment she was teaching seasons, and for winter she used cotton for snow and an assistant dressed as Santa Claus). At this point, we can say that she used the methods she had been taught, namely, she is conscious about the pedagogical field courses.

#### Participant 3 (P3)

P3 was another inexperienced trainee who participated in the study. She used flash cards with Pink Panther on them, which were suitable for the students' level and supported these flash cards with a story. Using familiar cartoon characters, such as Pink Panther, was really engaging for the children and it resulted in increased participation of the children. She is of the opinion that the teacher should model the teaching of new vocabulary and their pronunciation, having consistently used words in English (the target foreign language) of the words she was trying to teach. Excerpt 3A corroborates this belief and the practice of it.

#### Excerpt 3A

*“Teacher should be a model in vocabulary teaching and he should bring variety into the class.”*

#### Excerpt 3B

*“Also mistakes should be seen as the process of learning and they should be seen as normal; thing and teachers should not behave in a bad way to students when they make mistakes.”*

In Excerpt 3A she underlines being a model in teaching new words, and in Excerpt 3B (both 3A and 3B from interview data) P3 refers the importance of making mistakes since she seemed to accept mistakes as the process of learning (Corder, 1967). From this perspective, it can be said that P3 is aware of differentiated instruction in teaching. Since, in Excerpt 3B she accepts that teaching is a processed based phenomenon. Therefore; as a teacher to P3; caring about the variety in types of learning, demographic background, and being a role model in the class and so on seems to be some key points for teaching.

#### Extract 2

1. P-3: ↑ *tamam green alir mısın buradan yaprağını boyayalım*  
[tr: ↑okay can you take the green one here and colour the leave] ((Teacher asks student take a green marker to colour the leave on the sheet))
2. S-1: (.) *bu mu* ↓ [tr: this one ↓ ]
3. →P-3: *tamam o da green*  
[tr: okay it is also green]  
(( teacher self-talk))
4. P-3: (.) *tamam sen de gel burdan green al (.) green isec*  
[tr: okay can you also come and get a green one (.) choose the green]  
((teacher goes to another kid))
5. ((S-2 does not utter anything but takes the green marker and turns back to his seat))

When we look at Extract 2, in Line 1 the teacher initiates the turn to S-1. In Line 2, S-1 takes the turn and replies with a confirmation check; however, S-1 takes the wrong pencil. In addition, in Line 3, the teacher ignores the mistake of the student who took another variation of the intended colour. This manner matches with the belief of P3 that risk taking needs to be increased in the classroom. So in Line 5, S-2 takes the risk and without getting any feedback on the correctness of his choice, takes a marker and returns immediately to his seat. That can be seen as risk taking in terms of learning, since the manner that P3 displays may be the source of this increase in risk taking actions by the children.

#### Extract 3

1. P-3: ((S-4 comes to get a marker)) *al bakalım*  
[tr: get one]
2. →S-4: (0.2) °gri°  
[tr: grey]
3. P-3: =gri değil o gri öğrenmedik<gree:n>  
[tr: it is not grey we haven't learnt grey yet <gree:n>]
4. →S-4: °green°  
(however S-4 gets the wrong marker which is red again)
5. P-3: ↑ *elindeki ne ama*  
[tr: what colour is it in your hand]
6. S-4: (° °)
7. P-3: (0.2) *neydi bu.*  
[tr: what colour was it]
8. P-3: (0.3) <RED.>*bu red ama*  
[tr: RED. but this is red]
9. P-3: ((S-4 leaves the red marker and finally gets the green one)) *aferi:n*  
[tr: well done]

However, P3 role models the vocabulary in Extract 3, she presents a divergence in this interaction when compared to Extract 2. That is to say that, in Extract 3, she doesn't show ignorance to the mistakes as she did before in Extract 2. In Line 1, P3 initiates the turn and S-4 takes the turn and replies, but incorrectly. S-4 says a word which is similar to her mother tongue (/gri/ in Turkish, close to /gri:n/ in English); they are also minimal pairs. This closeness may even present an error (Harmer, 2007) as the word could have been miscoded. So in Extract 3, she shifts into the traditional vocabulary teaching method, which is the immediate correction of the mistake.

#### Participant 4 (P4)

P4 is one of the two participants who have tutorship experience in teaching (private course teaching on a one-to-one basis). Her practice in kindergarten was effective for her, as she mentioned in her reflection form after the practice.

#### Excerpt 4A

*"In fact English is very different thing for them, but if we can catch their attention point it is very easy to teach them. But it is very difficult, because there are boys and girls their ages are dangerous in fact because if we can't draw-take their attention, they don't want to play game or they don't want to learn thus it becomes a problem. So every time the lesson should be active."*

In Excerpt 4A, P4 stresses the importance of attention drawing. She believes that if one can manage to get the attention of the children, they can go further in accomplishing their plans of being a teacher. She supports these ideas again later in the interview:

#### Excerpt 4B

*"We took into consideration their age and their desires/likes; for example, they like Spiderman and Barbie, and they also like Pepe and Caillou (cartoon characters). We should take into consideration these things. And we added music and more kinesthetic games."*

Here, we can also see the use of familiar cartoon characters in children's lives. In this way, the engagement and activation of the children's mind could have been the aim. In addition, P4 also cares about the demographic, physical and mental readiness of the target group in designing her lesson (We

took into consideration their age and their desires/likes). From the CA of P4's practice, we can see the convergence or matching of her belief and her actions.

#### Extract 4

1. "P-4: <bu Peppee de odasını çok dağıtıyor↑ Bebe zaten sürekli ağlıyor↑ ben en iyisi Peppeeyi çağırayım  
(.) oğlum diyim gel odanı topla>  
[tr: <Peppee is messing up his room alot↑ Bebe is crying everytime ↑ I better call Peppee (.) and say  
my son come and tidy your room ]
2. →P-4: (0.3) ((goes out of the classroom and and screams)) ↑ Oğlu:mPeppee: gel odanı topla↑  
[tr: My son Peppee: come and tidy your room]
3. P-4: (0.2) kimdim ben!  
[tr: who am I !]
4. SS: (0.2) ↑ annesi:  
[tr: his mother]
5. P-4: annesi= neydi annenin in[gilizce ]si! [tr: mother= what was this in English]
6. SS: [mother ] mother
7. P-4: <mother> çok güzel hadi bi daha söyleyelim  
[tr: <mother> well done let's repeat once more]
8. SS: ↑ MOTHER
9. P-4: =bi daha söyleyelim  
[tr: again]
10. SS: ↑ MOTHER↑

In Extract 4, it is obvious that P4 uses dramatization techniques in teaching, which is really effective in attention drawing and engaging the children in the lesson or topic being taught. Actually, she tries to teach the word 'mother', and to help the students to guess what she is talking about, she applies some dramatization. In Line 1, the teacher gives an explanation about the topic and the story she intends to use. In Line 2, P4 starts to apply dramatization of the story. In Line 3, she initiates a turn to the whole class. In Line 4, the students (more than one) shout in their mother tongue and answer correctly. In Line 5, P4 asks for the translation of the word the students spoke in Turkish. In Line 6, there is an overlap as some students interrupt the teacher and give the English version of the word. In Line 7 and Line 9, P4 initiates drilling to teach the word that we can she is turning to the traditional vocabulary teaching approach. This sees learning vocabularies as memorization off by heart as well. And in Lines 8 and 10, the students shout out the word 'mother' as a repetition.

In an activity during her practice, she asks for help from one of her classmates who are not among the four participants in the study. In Extract 5, we see P4 and a classmate co-present the activity.

#### Extract 5

- P-X: evet çocuklar dersimiz burada bitti [artık ]  
[tr: yes kids our lesson is over [now ]
1. S-1: [öğretmenim] sis yapmadık sis  
[tr: [ teacher ] we have not done sis sis]
  2. P-X: ((laughter)) sister sister
  3. P-X: <şimdi hep beraber yapalım [tekrar edelim.]  
[tr: <now let's do it together ]
  4. →P-4: >[annesi olarak] yapayım mı ben! sister'i abisi<  
[tr: >[ can I present] sister as being his mother< ]
  5. P-X: hadi gel yap bakalım [tr: ok come on show us]
  6. P-4: (0.4) <kızım↑ neden ağlıyorsun senin sütünü de verdim ama>  
[tr: [0.4]honey why are you crying I have given your milk though]
  7. P-4: ben kimdim! [who were I ]
  8. SS: annesi: [tr: mother]
  9. P-4: <yani> [tr: so ]
  10. S-1: (0.2) sis. [tr: sister]
  11. P-4: <mother'ı> [tr: mother]



In this Extract 5, PX wants to end the session in Line 1, but in Line 2, S-1 takes the turn and warns PX that they haven't learned the word 'sister' yet. S-1 also mispronounces and misuses the word sister as calling it 'sis' instead. Therefore without any initiation from PX, P4 in an uninvited way interrupts and takes the turn in Line 5. P4 dramatizes the word 'sister' and 'mother' and finishes the conversation. Here, the behavior of P4 can be defined as the behaviour of a dominant teacher. However, if we look at the Excerpt 4E below, we will notice the divergence.

#### Excerpt 4C

*"Firstly, Teacher should be a guide in the class. If he or she is very strict, students don't feel themselves relax. A relax atmosphere is a key point for students to learn better, in my opinion. First, regard and then being a facilitator also chef of chorus as a leader but not a director since I believe in difference between these concepts"*

This excerpt is also controversial as well. Since the behavior of P4 was because of the passive actions of her classmate PX, not the students. Thus, it is a questionable to judge her as a dominant character in teaching, since we are also in the belief of the difference between a 'leader' and a 'director'. P4 also sees teachers as facilitators (in my opinion. First, regard and then be a facilitator or a choir leader...). Adding to that in a part of her interview she adds the following:

#### Excerpt 4D

*"I believe that you cannot easily learn from your teacher but your peer. For example 'Think-Pair-Share' or 'Three-Step-Interview' or 'Numbered-Heads' are very easy to use and apply and they are very useful."*

Excerpt 4D underlines the guidance of a teacher in the class and mentions peer learning and its strengths by giving examples such as 'Think-Pair-Share', 'Three-Step-Interview', or 'Numbered-Heads'. However, she stresses these peer learning activities, but we are sure that the only activity she presented was dramatization and flash cards with display stories and some following questions. Of course, one should not be judged with a single example, but in the study we consider it a divergence in terms of the relationship or correspondence of stated beliefs and classroom practice; the focus of this study.

## Discussion and Conclusion

When compared the aim of the research and the findings that have been presented, it can be concluded that there are more points of convergence than points of divergence. However, it cannot be said that the participants in the study are totally doing what they had stated in the interview conducted before their classroom practice. Namely, what the participants had stated in the interview is in direct relationship to the actions seen in their practice. On the contrary, as defined in the findings, P3 was enslaved by her feelings (sense of anxiety and nervousness), and because of that, she shifted from what she stated in her interview and presented the same actions at the beginning of her presentation. P4 was another who somehow presented what she stated, but then shifted when she came across an unexpected situation. This 'unexpected situation' (see Excerpt 4D) can be seen as the source of her change in behavior. Again here, the inexperienced participants showed divergence with their beliefs as they became ruled by their senses at that moment in time. Another notable point was that P2 underlined the benefit of the internet and claimed she had designed her materials after surfing the internet. Even though she had used materials that she downloaded from the internet, she was still missing the importance of integrating internet tools into the classroom, namely, she didn't use any internet source during the session. But this inference is baseless in this case, due to the lack of internet connection at the kindergarten itself, which is vital in our opinion. Therefore, she presents that she has the idea of internet use in her mind at least, even though this still cannot be proven through transmission of her belief into practice. P1 was the one who believed that we brought in teaching back in terms of teaching to younger learners. As revealed from the reflection form, she was a bit against teaching a foreign language to younger children, having complained about the misbehavior of children she had previously observed and their misplaced energy that can drive some teachers mad. Nevertheless, in the reflection form, she accepted that she no longer has negative attitudes towards children (young learners). This inference can also be controversial as this is her first practice in a real classroom environment. So in the future, she may change her attitude towards young children, or this practice might have been a milestone in her

teaching career and this belief that she conveys these actions. So generally, it can be accepted that all of the participants have an eclectic approach. That all participants thought and acted according to the needs, interests and level of the target group of learners. Each of the participants showed signs of knowledge gained from their courses taken in previous semesters of their Bachelor's study program.

As it is clear to see from the study, the data collections tools (interviews, reflection forms, classroom observations and transcriptions of the practices) helped us to gain more in-depth understanding of the situations in terms of relationships between stated beliefs and classroom practice. So, we also suggest that a research methodology that combines interview and classroom data is more capable of showing the very important relationship between stated beliefs and classroom interactions.

The consistency parts of beliefs and practices can be accepted as, even though the stated beliefs of the teachers somehow correspond with their classroom practices, there are still divergences which may stem from many sources. So, the important point here is to seek ways to be able to understand what constructs a belief and how it is shaped, and in particular, how this belief is later presented within an action process. We also believe that further study within another context of EFL teaching could extend the understanding of the complex structure of teaching and its relation to students and teachers.

For further studies, we suggest employing a similar methodology, for instance: in-service teachers in a TESOL context may widen the horizon of the research school on the topic. A comparison between in-service and pre-service teachers' stated beliefs and classroom practices would also further contribute to the literature in this research area. As stated below, similar studies can be candidates for new endings;

1. *Are beliefs shaped and changed by the teaching and learning process, if so how?*
2. *Do what teachers think and believe affect teaching and learning processes?*
3. *Whether, improving understandings of the interrelationship between beliefs and interactions may chance the behaviours of the both in and pre-service teachers?*

Finally, we place our study among those that show both convergences and divergences in terms of stated beliefs and classroom practices relationship, as Basturkmen (2012) classified. We accept that through an education that contains theory and practice together has an enormous potential to increase the level and thus the quality of our education in ELT departments. The discrepancy between the university and school teaching is considered one of the most notable complaints about EFL teaching in Turkey. What lies behind this problem attracts much attention in the school of research; however, the solutions offered seem to have failed up until now. Therefore, we offer firstly to begin by going deeper towards identifying the root cause of the problem, which is to first construct a picture of the situation through studies utilizing methodologies as seen in this study. Then, to conceptualize some standards based on the picture drawn up by academics, scholars and researchers, and finally putting these standards into practice as a national teaching policy movement.

#### ***Acknowledgement***

We gratefully acknowledge the participants, who presented a devoting manner in the research process. We also would like to thank to the anonymous reviewers of this article for their invaluable suggestions on the initial draft.

## References

- Akın-Erdiller, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish pre-service early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27: 302-318, Routledge. DOI: 10.1080/02568543.2013.796331
- Anstrom, K.A. (2003). *Team teaching between English as a second language and content specialists at the secondary level: a case study of teacher beliefs and practices*. PhD Thesis. George Washington University.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2): 282-295. doi: 10.1016/j.system.2012.05.001.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(1): 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher education and language education: Research and practice*. London and New York: Continuum.
- Breen, M.P., B. Hird, M. Milton, R. Oliver and A. Thwaite. (2001). Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22(4): 470-501.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of Qualitative Research, Second Edition*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Donaghue, H. 2003. An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal* 57(4): 344–51.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Vol. 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- Er, K. O. (2013). A study of the epistemological beliefs of teacher candidates in terms of various variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, Winter 2013, 207-226.
- Farrell, T.S.C., Kun, S.T.K. (2008). Language policy, language teachers' beliefs, and classroom practices. *Applied Linguistics* 29,(3): pp. 381–403.
- Farrell, T.S.C., Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ* 9(2), pp. 1-13.
- Feryok, A. (2004). Personal practice theories: Exploring the role of language teacher experiences and beliefs in the integration of theory and practice. PhD thesis. University of Auckland.
- Harmer, J. (2007). How to teach English-New edition. *England: Longman*.
- Horwitz, E.K. 1985. Surveying student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18, no. 4: 333–40.
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversational analysis*. Malden MA: Blackwell Pub.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Li, L. & Walsh, S.. (2011). Seeing is believing: looking at EFL teachers' beliefs through classroom interaction. *Classroom Discourse* 2, no. 1: 39–57.
- Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking the changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teacher and Teacher Education*, 23, pp. 1272-1288.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct''. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Powell, R. R. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and non-traditional pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 225–238.
- Schommer, M. (1998). The role of adults' beliefs about knowledge in school, work, and everyday life (Chapter 7). Smith, M. Cecil and Thomas Pourchot. *Adult Learning and Development*, pp.127-143.
- Schramm, W. (1971). *Notes on case studies for instructional media projects*. Working paper for Academy of Educational Development, Washington DC.
- Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heinemann.
- Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(04), 165-187.

- Sert, O. (2010). A Proposal for a CA-Integrated English Language Teacher Education Program in Turkey. *Online Submission*, 12(3), 62-97.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils* (pp. 19-59). London: Oxford University Press.
- Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66-77.
- Topçu, M.S., Yılmaz-Tüzün, Ö. (2009). Elementary students' metacognition and epistemological beliefs considering science achievement, gender and socioeconomic status. *Elementary Education Online*, 8(3), 676-693.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Yin, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

## Appendices

### *Appendix 1: Interview Guidelines*

1. General reflection upon the session (student levels, materials, textbooks, any comments teachers would like to make on their teaching)

A: what was the level of students?

B: What materials did you use?

C: Did you benefit from a textbook? (Did you base your session on a certain textbook?)

D: Comments on your practice?

2. Guidelines to teaching (how and why a certain activity was planned and organised; what factors affect their teaching planning and activity design; any particular principles they follow)

A: How and why a certain activity was planned and organised?

B: what factors affect their teaching planning and activity design: any particular principles you follow?

3. Understanding about EFL teaching in Turkish; (policy, curriculum, testing system, textbooks) ?

4. Class organisation (teacher/learner role) (how pair work, group work, individual work are organised)

A: Can you give your ideas on the role of teachers and learners in the classroom?

B: Can you give your ideas on how pair work, group work, and individual work are Organised?

5. A good language teacher (knowledge, skills, personality)

A: What types of knowledge should language teacher possess?

B: What are the basic skills of a language teacher?

C: Types of personality- grade 5 items from list? 1: max 5: min

6. What are the important and difficult parts in teaching (e.g. grammar, language points, skills for communication?)

**Appendix 2: Transcription Convention (copy from Seedhouse, 2005)**

A full discussion of transcription notation is available in Atkinson and Heritage (1984). Punctuation marks are used to capture characteristics of speech delivery, not to mark grammatical units. Those extracts for which the author had access to original audio- and/or videotapes have been transcribed according to this system. Other extracts are reproduced as they originally appeared with occasional modifications to achieve standardization.

|                            |   |
|----------------------------|---|
|                            | Point of overlap onset  |
|                            | Point of overlap termination  |
| =                          | (a) Turn continues below, at the next identical symbol<br>(b) If inserted at the end of one speaker's turn and at the beginning of the next speaker's adjacent turn, indicates that there is no gap at all between the two turns<br>(c) Indicates that there is no interval between adjacent utterances |
| (3.2)                      | Interval between utterances (in seconds)  |
| (.)                        | Very short untimed pause  |
| <b>word</b>                | Speaker emphasis  |
| <b>e:r the:::</b>          | Lengthening of the preceding sound  |
| —                          | Abrupt cut-off  |
| ?                          | Rising intonation, not necessarily a question   |
| !                          | Animated or emphatic tone   |
| ,                          | Low-rising intonation, suggesting continuation  |
| .                          | Falling (final) intonation  |
| <b>CAPITALS</b>            | Especially loud sounds relative to surrounding talk   |
| <b>O O</b>                 | Utterances between degree signs are noticeably quieter than surrounding talk  |
| ↑↓                         | Marked shifts into higher or lower pitch in the utterance following the arrow   |
| <>                         | Talk surrounded by angle brackets is produced slowly and deliberately (typical of teachers modelling forms)   |
| ><                         | Talk surrounded by reversed angle brackets is produced more quickly than neighbouring talk  |
| ( )                        | A stretch of unclear or unintelligible speech.  |
| <b>(guess)</b>             | Indicates the transcribers' doubt about a word  |
| →                          | Mark features of special interest   |
| <b>((T shows picture))</b> | Nonverbal actions or editor's comments  |
| <b>ja ((tr.: yes))</b>     | Non-English words are italicized and are followed by an English translation in double parentheses   |
| <b>[gibee]</b>             | In the case of inaccurate pronunciation of an English word, an approximation of the sound is given in square brackets   |
| <b>P</b>                   | Participants  |
| <b>S</b>                   | Students  |



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Problemlerdeki Problemi Anlama Durumları

Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ<sup>1</sup>, Sinem ABAY<sup>2</sup>

### Öz

Problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engeldir. Problemin anlaşılması; problemin ifade edilmesi, problemde nelerin verildiği ve istendiğinin saptanması; problemin çözümüne dair şekil çizilmesi, problem çözümü için bir plan yapılması süreçlerini kapsar. Problemler, rutin ve rutin olmayan problem türlerine ayrılır. Rutin olmayan problemler işlem becerilerinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve birtakım aktiviteleri arka arkaya yapmayı gerektirir. Öğretmen adaylarının problemi anlama durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Tokat ilindeki bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören ve Temel Matematik I, Temel Matematik II derslerinden dönem sonunda en yüksek, orta düzey, en düşük başarı ortalamasına sahip 6 öğretmen adayına görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak farklı oturumlarla gerçekleşen rutin olmayan 3 adet problem çözdürülmüştür. Veriler betimsel analiz yolu ile betimlenmiş ve oluşturulan temalar çerçevesinde yorumlanmıştır. Oluşturulan temalar; problemin ifade edilmesi, verilenlerin ve istenenlerin belirlenmesi, şekil veya diyagram çizme, plan yapma aşamalarını içermektedir. Temaların oluşturulurken, öğretmen adayından her temaya ait gerçekleştirilmesi beklenen kritik özellikler belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, matematik dersindeki akademik başarısı en yüksek ve en düşük olan öğretmen adaylarının problemi anlama sürecinde beklenen davranışları gösterme oranlarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve bu adayların problem çözümlerinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca problemi anlamak için; problemi, verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu ifade edebilen, probleme ilişkin bir şekil veya diyagram çizebilen ve problemin çözümüne ilişkin bir plan oluşturabilen öğretmen adaylarının soruları doğru olarak çözdüğü görülmüştür. Bu durumda problemi doğru sonuca ulaştırma konusunda matematiksel başarının yanı sıra problemi anlamak için yapılması gerekenlerin de son derece önemli olduğu söylenebilir.

### Anahtar Kelimeler

Problem Çözme,  
Problemi Anlama,  
Rutin Olmayan  
Problemler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.10.2017  
Kabul Tarihi: 05.11.2017  
E-Yayın Tarihi: 17.11.2017

## Problem Understanding Cases Of Primary Teachers At Non-Routine Problems

### Abstract

A problem is an obstacle against the existing forces that a person has gathered in order to reach the desired goal. Understanding the problem consists of processes such as expression of the problem, determination of what the problem is given and what is wanted; drawing the shape of the solution of the problem, making a plan for solving the

### Keywords

Problem Solving  
Understanding The  
Problem Non-Routine  
Problems

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sevilb@gazi.edu.tr](mailto:sevilb@gazi.edu.tr)

<sup>2</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [sinem.yanbiyik@gop.edu.tr](mailto:sinem.yanbiyik@gop.edu.tr)

problem. Problems are divided into types of routine and non-routine problems. Beyond transactional skills, non-routine problems require the ability to organize, classify data, see relations, and perform a number of activities one after another. In this study which aims to determine problem understanding of teacher candidates, 6 teachers, who are being educated in the department of class education of a state university in Tokat province and got the highest, intermediate, and lowest achievement averages of Basic Mathematics I, Basic Mathematics II at the end of the semester, were asked to solve 3 non-routine problems by using observation methods in different sessions. The data are described through descriptive analysis and interpreted within the framework of the themes that were created. Created themes include that; the expression of the problem, the determination of the given and requested, the drawing of the figure or diagram, the planning stages. While the themes were being created, the critical features expected from the teacher candidate for each theme were determined. According to the findings, it turned out that in the problem understanding process the rate of expected behaviors of teacher candidates, who have the highest and lowest academic success in mathematic lesson, is higher than the others these candidates are more successful in problem solving. Also to understand the problem; it has been seen that prospective teachers who can draw a problem-related shape or diagram and draw a problem-solving plan that can express the problem, the given, the desired and the problem condition, have correctly solved the questions. In this case, it can be said that what needs to be done to understand the problem is also extremely important besides the mathematical success of delivering the problem to the right conclusion.

## Article Info

Received: 10.11.2017

Accepted: 11.05.2017

Online Published: 11.17.2017

## Giriş

İnsan ilişkilerinde, günlük yaşamda, hayatın her alanında karşılaştığımız sorunların üstesinden gelme sürecinde, öncelikli olarak mevcut durumu anlamaya yöneliriz. Özellikle ikili ilişkilerde yaşanan sorunların temelinde, bireylerin birbirini anlama konusundaki yetersizliklerin olduğunu görürüz. Yaşanan tüm bu sorunlarda gösterilen tutum, problem çözme sürecinin bir parçasıdır. Problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerin karşısına çıkan engeldir. Birey, karşılaştığı problemin kendisine yarattığı dengesizlik durumundan kurtulup dengeye ulaşabilmek için o problemi çözme gereksinimi duyar (Bingham, 1998; Akt. Berkant ve Eren, 2013; s. 1023). Problem çözme ise; yeni durumlarla baş etmemize yardım eden ve uygun cevaplar geliştirmemizi sağlayan özel bir bilişsel beceridir (Elkin ve Karadağlı, 2015).

Toplumumuzun günlük hayatta karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilecek ve problem çözebilecek bireylere ihtiyacı vardır (Aydoğdu ve Ayaz, 2008; s. 589). Bu sebeple bireylere çocukluktan itibaren problem çözme becerisi kazandırılmalıdır. Bu beceri, eğitimin öncelikli hedeflerinden biri haline gelmiştir (Karataş ve Güven, 2003; s. 2). Sidekli, Gökbulut ve Sayar (2013), öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri günlük yaşantısında nerede ve nasıl uygulayabilecekleri konusunda güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumdan hareketle, yenilenen öğretim programları incelendiğinde problem çözme becerisinin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Özellikle 2005 matematik öğretim programında matematiksel problem çözme ile bireylerin günlük hayatta karşılaşacakları problemlerin de üstesinden gelebilmeleri amaçlanmaktadır. Matematiksel anlamda problem çözme; matematiksel bir durumu analiz etme, sentezleme, değiştirme ve revize etme gibi birçok yaklaşımı içeren bir süreçtir (Lesh ve Zawojewski, 2007; Akt. Gök ve Erdoğan, 2017; s.142). NCTM standartlarında matematiksel problem çözmenin önemi şu şekilde vurgulanmıştır (Van De Walle, Karp, Williams, 2012; s.32);

*“Problem çözme sadece matematik öğrenmenin bir amacı değil, aynı zamanda onun temel aracıdır. Bu yüzden matematik programlarından ayrı olarak ele alınmamalıdır.”*

Problem çözme sürecinin belirli aşamaları bulunmaktadır. Bunlar (Polya, 1997; s. 34);

- Problemin anlaşılması
- Çözüm için plan hazırlama
- Planın uygulanması
- Çözümün kontrol edilmesi



Charles (1985; Akt. Karataş, Güven, 2003; s.2), problem çözme sürecini; problem cümlesinin anlaşılması, çözüm için gerekli verilerin seçilmesi, çözüm için uygun planın seçilmesi, problemin cevaplanması ve bu cevabın mantıklı olup olmadığına karar verilmesi ve problemin genişletilmesi olarak aşamalandırmıştır.

Literatürde yer alan problem çözme aşamaları incelendiğinde tümünün problemin anlaşılması ile başladığı görülmektedir. Bu da problemi anlamamanın önemini ortaya çıkarmaktadır. (Morales, 1998; Akt. Ulu, 2011; s.18)'e göre anlama olmadığı takdirde bireyler problemde verilen sayıları tesadüfi bir şekilde kullanarak anlamsız sonuçlara ulaşırlar. Problemi anlamayan birey, doğal olarak problemi çözmek için uygun stratejiyi kullanamaz, problemi çözemez, neyi niçin yaptığını açıklayamaz, hatta problemi çözmek için uğraşmaz. Böylece matematiğe karşı olumsuz tutum da geliştirebilir (Cankoy, Darbaz, 2010; s. 12). Problemin anlaşılması konusundan, literatürde birçok aşama sonucunda ulaşılabilecek bir durum olarak bahsedildiği görülmektedir. Bir öğrenci için problemin anlaşılması; problemde nelerin verildiği ve istendiğinin saptanmasını; eksik ya da fazla bilgi varsa bunların tayin edilmesini, problemde ne tür bilgilerin elde edileceğinin belirlenmesini ve problemi parçalara ayırma sürecini kapsar (Erümit, 2014; s. 14).

Aydoğdu ve Ayaz (2008; s. 592) ise problemin anlaşılması sürecini şu sorular yoluyla kategorize etmiştir;

*Problemin anlaşılması: Bu basamağın iki sorusu vardır. Bunlar;*

- *Problemde neler verilmiştir?*
- *Problemde neler istenmektedir?*

*Öğretmen, öğrencilerin problemi anlayıp anlamadıklarını şu sorularla da kontrol edebilir.*

- *Öğrenci problemi vurgu düzeyine uygun okuyabiliyor mu?*
- *Problemde eksik ya da fazla bilgi var mı?*
- *Problemleri olaylara ve ilişkilere uygun olarak şekil ve diyagram biçiminde gösterebiliyor mu?*
- *Problemleri parçalara (alt problemlere) ayırabiliyor mu?*

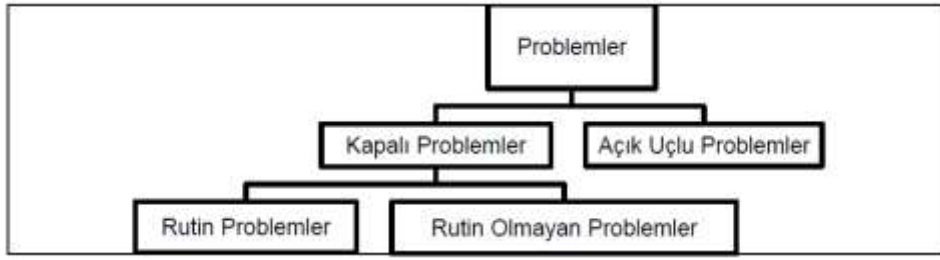
Problemi anlamak Peletier- Leculee ve Sayac'a (2004; s.63) göre 3 türe ayrılır; Olduğu Gibi Anlama, Bütünsel Anlama ve Net Anlama. Olduğu gibi anlamada, öğrenciler art arda gelen kelimeleri ve metindeki belirgin fikri anlar. Bütünsel anlamada metni bütün olarak ve detaylı bir şekilde anlarlar. Net anlama ise metnin içeriğini açıklamayı içerir. Bu modele göre problemin anlaşılmasının net anlama yoluyla en sağlıklı halini bulacağı söylenebilir.

Problemi anlama aşamasının bir diğer modeli de Polya (1997) tarafından oluşturulan modeldir. Polya, problemi anlamak için problem çözen kişinin kendine belirli soruları sorulması gerektiğini ifade etmiştir. Polya'nın bireyin problemi anlaması süreci şu şekilde betimlenmiştir (1997; s. 8):

*“Öncelikle problemin sözcüklerle ifade edilme biçimi anlaşılır olmalıdır... Problemin başlıca kısımlarının; bilinmeyen, verilenlerin, istenenlerin ve problem koşulunun gösterilmesi gerekir. Probleme ilişkin bir şekil varsa bu şekil çizilmeli, bu şekil üzerinde bilinmeyen ve veriler belirlenmelidir.. Problem anlaşılmadan hesaplar ya da çizimler yapılmaya kalkılırsa durum daha vahim olabilir. Bir plan yapmadan ayrıntılara inmek yararsızdır... Bir problemin çözümündeki temel adım, bir plan düşüncesinin kavranmasıdır.”*

Polya'nın betimlediği sürece göre bir problemin anlaşılması için; anlaşılır bir biçimde okunması, bilinmeyen, verilenlerin istenenlerin ve problem koşulunun belirlenmesi, probleme ilişkin bir şekil çizilmesi ve çözüme ilişkin bir plan tasarlanması gerekmektedir. Bu çalışmada Polya'nın problemi anlamak için belirlediği gereklilikler esas alınmıştır.

Problemin anlaşılması durumu, çözülecek problemin türüne bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Problemler farklı türlere sahip olup, Şekil 1'de gösterilmiştir (Erümit, 2014; s. 11):



**Şekil 1.** Problemlerin Sınıflandırılması

Problemler, çözümünün sonucuna göre tek bir doğru sonucu bulunan kapalı uçlu ve birden fazla sonucu olan açık uçlu problemler olmak üzere ikiye ayrılır. Kapalı uçlu problemlerin ise kendi içinde rutin ve rutin olmayan problemler olarak iki farklı türü bulunmaktadır.

Rutin problemler; matematik ders kitaplarında çokça yer alan ve dört işlem problemleri olarak bilinen problemlerdir. Yabancı literatürde “word problem” ya da “story problem” olarak adlandırılırlar (Ulu, 2011; s.12). Rutin problemler yeni öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ile sınırlı olduğu için matematiği öğrenmeye oldukça az katkıda bulunmaktadır (Tertemiz, Çelik, Doğan, 2014; s. 12). Rutin olmayan problemler ise işlem becerilerinin ötesinde, verileri organize etme, sınıflandırma, ilişkileri görme gibi becerilere sahip olmayı ve birtakım aktiviteleri arka arkaya yapmayı gerektirir (Souviney, 1989; Akt. Erümit, 2014; s. 11).

Rutin olmayan problemlerin her biri bazı olayların birer modelidirler ve bu problemler üzerinde çalışılması hem çağdaş anlamda matematik öğretiminin geliştirilmesini hem de okulda öğrenilen problem çözme ve muhakeme etme becerilerinin gerçek hayatta uygulanmasını kolaylaştırır (Altun, Memnun, Yazgan, 2007; s. 130). Stanic ve Klipatrick (1989; Akt. Gök, Erdoğan, 2017; s.143), rutin olmayan problemler kullanılarak öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilebileceğini vurgulamış ve problem çözmenin matematik dersi öğretim programlarının kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılabileceğini belirtmiştir.

Matematik öğretim programlarında ve matematik eğitimi literatüründe rutin olmayan problem çözme eylemine büyük önem verilmesine rağmen yapılan çalışmalar öğrencilerin rutin olmayan problemlerdeki başarılarının düşük olduğunu göstermektedir (Gök, Erdoğan, 2017; s.140). Öğrenciler alışılmadık bir problemle karşılaştıklarında çözüm için şekil çizme, problemi parçalara ayırma, benzer problemlerden yararlanma, çözümü kontrol etme bakımından eksik görünmektedirler. Problemlerle karşılaşılması durumunda daha çok, probleme bir göz atıp verilen sayılara gerekli işlemleri çabucak uygulayıp sonuca gitme eğilimi göstermektedirler (Altun, Arslan, 2006; s. 3). Aydoğdu ve Ayaz’ın (2008) yaptıkları araştırmada göre de öğrencilerin genel olarak problem çözmeye sonuca hemen ulaşma isteği tespit edilmiştir. Problemin veya çözümünün uzaması öğrencilerin çoğunda problem çözmeyi bırakmalarına neden olmuştur.

Literatürde problem çözme, rutin olmayan problemler ve problemi anlama ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Artut ve Tarım’ın (2009) yaptığı “Öğretmen Adaylarının Rutin Olmayan Sözel Problemleri Çözme Süreçlerinin İncelenmesi” adlı araştırmada 169 öğretmen adayına 18 problem ve 3 adet soru formu verilmiş. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmen adaylarının %81 cevaplama oranına, sınıf öğretmeni adaylarının ise %56 cevaplama oranına sahip oldukları görülmüştür. En fazla, verilen iki sayının toplamı ya da çıkarılmasını gerektiren problemleri, en az ise büyük sayıları içeren problemleri doğru olarak çözdükleri ortaya çıkmıştır. Elkin ve Karadağlı’nın (2015) “Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında sağlık bilimleri yüksek okulunda okuyan üniversite öğrencileri ile çalışılmış, 596 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Verilerin toplanmasında öğrenci bilgi formu ve problem çözme envanteri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin çok iyi bir düzeyde olmadığı saptanmıştır. Gökkurt ve Soylu’nun (2013) “Öğrencilerin Problem Çözme Sürecindeki Anlam Bilgisini Kullanma Düzeyleri” adlı araştırmasında 11. Sınıf öğrencilerine 4 adet sözel problem sorulmuş sonrasında klinik mülakat yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini etkili bir şekilde kullanamadıkları, verileri tanımlama, bulunan değerlerin neyi ifade ettiğini açıklama durumlarında yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Cankoy ve Darbaz'ın (2010) "Problem Kurma Temelli Problem Çözme Öğretiminin Problemi Anlama Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında KKTC'deki Lefkoşa İli, merkezi bir ilkokulun 3. Sınıfında okuyan 53 öğrenci ile deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarına 10 haftalık problem kurma temelli problem çözme öğretimi yapılmış, elde edilen verilere göre; deney grubunun, uygulanan problemi anlama testinin tüm boyutlarında (problemi yeniden ifadelendirme, görselleştirme, niteliksel akıl yürütme) kontrol grubundan çok daha üst düzeyde başarı sergilediği, ayrıca deney grubunun özellikle niteliksel akıl yürütmenin gerekli olduğu sorularda kontrol grubundan çok daha üst düzeyde beceri sergilediği görülmüştür. Arsal'ın (2009) "Problem Çözme Stratejilerinin Problem Çözme Başarısını Yordama Gücü" adlı çalışmasında, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 162 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışılmış, veri toplama sürecinde Matematik Problemlerini Çözme Stratejilerini Belirleme Ölçeği ve Problem Çözme Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre problemi okuma ve anlama ile problemi farklı ifade etme stratejilerinin problem çözme başarısını yordamada etkili olduğu görülmüştür.

Ulu ise 2011'de yaptığı "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Rutin Olmayan Problemlerde Yaptıkları Hataların Belirlenmesi ve Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama" adlı tez çalışmasında 467 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ile çalışmış ve Rutin Olmayan Problem Çözme Başarı Testi kullanılarak veriler toplamıştır. 70 hata teması belirlenmiş olup öğrencilerle yapılan klinik mülakatlardan yararlanılarak, belirlenen 70 hata teması baskın hata kaynaklarına göre sınıflandırılmış, her bir hata kaynağının her bir soruda ve çalışmanın genelinde yapılma oranları (%) belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla anlama kaynaklı (%45.50) hata yaptıkları; anlama kaynaklı hataların en fazla yanlış anlama kaynaklı (%27.28) olduğu, yanlış anlama kaynaklı hataları ilgisiz işlem (%10.42) kaynaklı ve eksik anlama (%7.39) kaynaklı hataların takip ettiği görülmüştür.

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan problemleri çözerken problemi anlama durumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Literatürde problem çözme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunun problem çözme stratejisi ve problem çözme becerileri ile ilgili olması, problemin anlaşılmasına yönelik yeterli çalışmaya rastlanmaması, ilkokulda problem çözme becerilerinin öğretiminde problemin anlaşılması üzerinde durulmasının önemli rol oynaması ve öğretmen adayları tarafından öğrencilere meslek hayatlarında matematik öğretimi yaparken problem çözme becerisinin kazandırılmasında problemin anlaşılması durumunun önemli olduğunun kavratılması açısından araştırma önem teşkil etmektedir.

## Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının problemi anlama durumlarını belirlemek için yapılan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi, araştırma deseni olarak ise nitel araştırma yöntemi desenlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışmasının "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Durum çalışması; nasıl ve neden sorularına cevap arandığı, araştırmacının kontrol alanının sınırlı olduğu ve gerçek yaşamdaki olgu ve olayları konu alan bir araştırma şeklidir (Yin, 1984, s.1). Bütüncül çoklu durum deseni ise araştırmacının çeşitli araştırma yerlerinden ya da bir alandaki birden fazla programdan seçim yaptığı bir durum çalışması türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.292).

### *Araştırma Grubu (Evren, Örneklem, Çalışma Grubu)*

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilindeki bir devlet üniversitesinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 6 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken olasılık temelli olmayan örneklem tekniklerinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitim süreci içinde almış oldukları Temel Matematik I ve Temel Matematik II derslerinin dönem sonu başarı ortalamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu derslerden başarılı, orta derecede başarılı ve düşük derecede başarılı olan öğretmen adayları seçilmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Sınıf öğretmeni adaylarının problemi anlama durumlarını belirlemek amacıyla araştırmanın verileri, rutin olmayan problemler üzerine yapılmış olan Altun, Memnun ve Yazgan'ın (2007) çalışmasında kullanılan problemlerden seçilerek araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır.

Kullanılan problemlerden biri şu şekildedir: *“Elinizde 7 ve 11 dakikalık sürelerde pişirmeye ayarlı makineler var. Makineler ayarlı süreyi tamamlayıncaya kadar durdurulamıyor ve başka bir zaman ölçen aracınızda yok. 15 dakikada pişecek bir yumurtayı bu makineleri kullanarak nasıl pişirirsiniz?”*

Veri toplama süreci öncesinde pilot uygulama yapılarak süreç hakkında öngörü sağlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde ise 6 öğretmen adayı ile her biri farklı zamanlarda gerçekleşen oturumlarda üç adet rutin olmayan problemin çözülmesi istenmiştir. Tüm oturumlar video kaydına alınmış ve araştırmacının önceden hazırlamış olduğu Problemi Anlama Gözlem Formu kullanılarak problemi anlama durumları gözlemlenmiştir. Görüşmelerden önce öğretmen adaylarına problemi çözerken çözüme ulaşmak ya da doğru cevabı bulmak konusunda kaygılanmamaları gerektiği ve süre kısıtlaması olmadığı hatırlatılarak, öğretmen adaylarının rahat hissetmeleri sağlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada görüşme ve gözlem yolu ile toplanan veriler, betimsel analiz yolu ile analiz edilmiştir. Bu yönetime göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma aşamasında Polya'nın (1997) problemi anlama aşamasında bahsettiği basamaklardan ve anahtar sorulardan yararlanılmıştır. Bu çerçeve doğrultusunda oluşturulan temalara ait bulgular her bir öğretmen adayı için ayrı olarak ifade edilmiştir. Tema oluşturma aşaması matematik öğretimi alanında uzman olan iki öğretim üyesinin yardımı ile gerçekleşmiş ve araştırmanın uygulaması yapılmadan önce temaların geçerliliğini doğrulamak için bir pilot uygulama yapılmıştır.

Oluşturulan her bir tema kapsamında öğretmen adaylarının problemi anlama durumlarının betimlenmesi için araştırmacı gözlem formunda bulunan kritik özelliklerden yararlanılmıştır. Belirlenen temalar ve temaların içeriğinde bulunan kritik özellikler şu şekildedir:

**Tablo 1.** Verilerin analizinde kullanılan temalar

| Tema   | Kritik Özellikler   |
|--|---|
| <b>Problemin ifade edilmesi</b>                | a. Problemin okunması   |
|  | b. Problemin özetlenerek sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi                       |
|  | c. Önemli olduğu düşünülen ifadelerin işaretlenmesi (altını çizme, yuvarlak içine alma) |
| <b>Verilenler ve istenenlerin belirlenmesi</b> | a. Problemden verilenlerin sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi                     |
|  | b. Problemden istenenlerin sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi                     |
|  | c. Problem koşulunun sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi                           |
| <b>Şekil ve diyagram çizilmesi</b>             | Probleme ilişkin bir şekil ya da diyagram çizilmesi                                     |
| <b>Plan yapılması</b>                          | Çözüme ilişkin neler yapılacağını belirlenip sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmesi   |

## Bulgular

Bu bölümde veri toplama sürecinde elde edilen veriler ortaya koyulmuştur. Öğretmen adaylarına matematik derslerinden aldıkları başarı puanına göre en yüksekte düşüğe sırası ile Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6 kodları verilmiştir. Bulgular her soru için ayrı olarak betimlenmiştir. Öğretmen adayları farklı günlerde farklı oturumlar yapılmak üzere üç adet rutin olmayan problem çözümü gerçekleştirmiştir. Problem çözme süreci baştan sona video kaydına alınmış ve öğretmen adaylarının düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla onlara çözüm sonrasında araştırmacı tarafından “Problemi anlamak için ne yaptın?”, “Problemi ilk gördüğün andan itibaren neler yaptığını anlatır mısın?” gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri çözümler ve problemi anlama durumları, her soru için belirlenen tema başlıkları altında sunulmuştur.

### 1. Soru İçin Elde Edilen Bulgular

*Soru: Bir temizlik işçisi, bir binanın pencerelerini temizlemek için kullandığı merdivenin ortasındaki basamakta durmaktadır. Temizlikçi, üç adım yukarı çıkarak kirli bir pencereyi temizler. Daha sonra beş adım aşağıda yıkamayı unuttuğu bir pencere görür ve o pencereyi de temizler. Buradan 7 adım yukarı çıkarak başka bir pencereyi temizleyince tüm pencereleri tamamen temizlemiş olur. Temizlik işçisinin bu noktadan merdivenin tepesine ulaşmak için 6 basamak daha çıkması gerektiğine göre merdiven kaç basamaklıdır?*

#### 1.a. Problemin ifade edilmesine ilişkin bulgular

**Ö1:** Öğretmen adayları tarafından problem, yüksek sesle ve parça parça okunmuştur. Her bir cümlelerin okunmasının ardından okunan ifade şekle dönüştürülmüştür. Şekillendirme esnasında problem iki kez daha cümleler halinde parçalanarak okunmuştur. Öğretmen adayları problemi kendi cümleleriyle özetleyerek ifade etmemiş, okurken önemli gördüğü kelimelerin altını çizmiş ya da yuvarlak içine almıştır.

**Ö2:** Problem, öğretmen adayları tarafından sessiz bir şekilde okunmuştur. Ardından şekil çizimine geçilmiş ve bu esnada da öğretmen adayları problemi cümleler halinde parçalayarak tekrar okunmuştur. Ayrıca öğretmen adayları problemi kendi cümleleriyle özetleyerek ifade etmemiş, okurken önemli gördüğü kelimelerin altını çizmiş ya da yuvarlak içine almamıştır.

**Ö3:** Problem öğretmen adayları tarafından sessiz bir şekilde art arda birkaç kez okunmuştur. Okuma sırasında önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir. Problem, öğretmen adayları tarafından özetlenerek sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmemiştir. Öğretmen adayları problemi okumasının ardından hemen çözüme geçmemiş, çözüm planı yapmak üzere düşünmek için zaman harcadığını ifade etmiştir.

**Ö4:** Problem, öğretmen adayları tarafından bir defa sessiz bir şekilde okunmuş, sonrasında şekil çizimine geçilmiş, şekil çizimi esnasında defalarca soruya geri dönülüp bazı cümleler tekrar okunmuştur. Problem, öğretmen adayları tarafından özetlenerek yazılı ya da sözlü olarak ifade edilmemiş ve önemli olduğu düşünülen ifadeler işaretlenmemiştir.

**Ö5:** Problem, öğretmen adayları tarafından sessiz bir şekilde bir defa okunmuş, ardından şekil çizme aşamasına geçilmiştir. Şeklin çizimi esnasında problem defalarca tekrar okunmuştur. Ayrıca problem, öğretmen adayları tarafından özetlenerek ifade edilmemiş ve önemli olduğu düşünülen ifadeler işaretlenmemiştir.

**Ö6:** Problem, öğretmen adayları tarafından sessiz bir şekilde cümlelere parçalanarak okunmuş, her bir cümlelerin okunmasının ardından çizilen şekle geri dönmüştür. Problemin tamamı bir seferde okunmamıştır. Ayrıca problem öğretmen adayları tarafından özetlenerek ifade edilmemiş fakat önemli olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilmiştir.

#### 1.b. Problemden verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesine ilişkin bulgular

**Ö1:** Problemden verilenler ve istenenler şekil çizimi esnasında sözlü olarak ifade edilmiştir. Problemin koşulu ise, öğretmen adayları tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö2:** Verilen ve istenenler, sözlü veya yazılı olarak ifade edilmemiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö3:** Verilenler ve istenen Verilen ve istenenler, sözlü veya yazılı olarak ifade edilmemiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

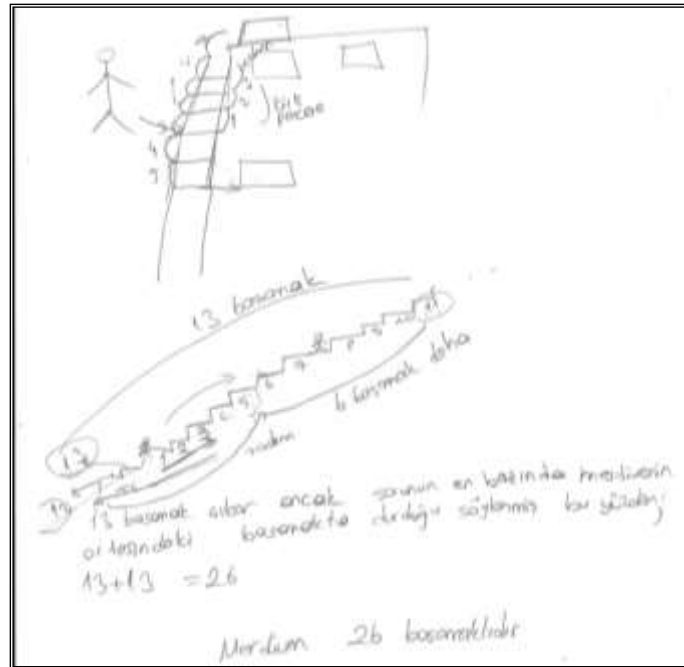
**Ö4:** Verilen ve istenenler, sözlü veya yazılı olarak ifade edilmemiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö5:** Verilen ve istenenler, sözlü veya yazılı olarak ifade edilmemiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö6:** Veriler yazılı olarak ifade edilmiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

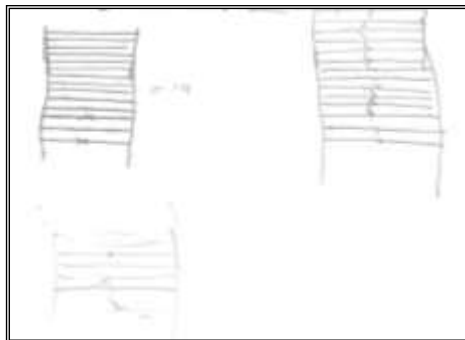
### 1.c. Şekil veya diyagram çizme ile ilgili bulgular

**Ö1:** Öğretmen adayı problemi cümleler halinde parçalayarak okumuş ve ardından okuduğu her cümleyi şekle dönüştürmüştür. Öğretmen adayı tarafından çizilen şekiller Şekil 2’de gösterilmiştir:



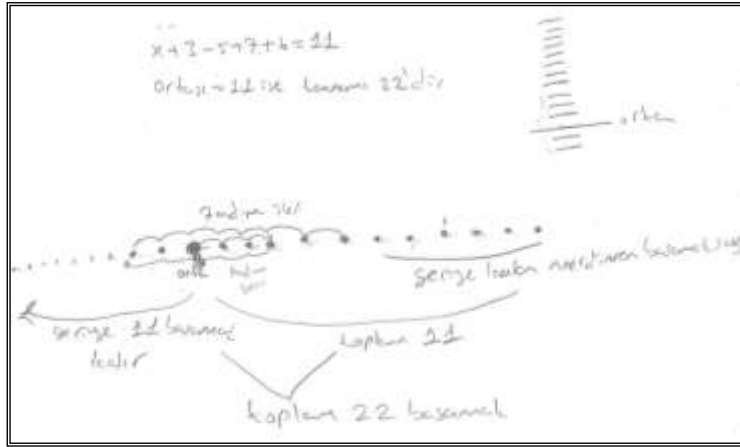
Şekil 2. Ö1 şekil çizme aşaması

**Ö2:** Öğretmen adayı problemi cümleler halinde parçalayarak okumuş ve ardından okuduğu her cümleyi şekle dönüştürmüştür. Öğretmen adayı tarafından çizilen şekiller Şekil 3’te gösterilmiştir:



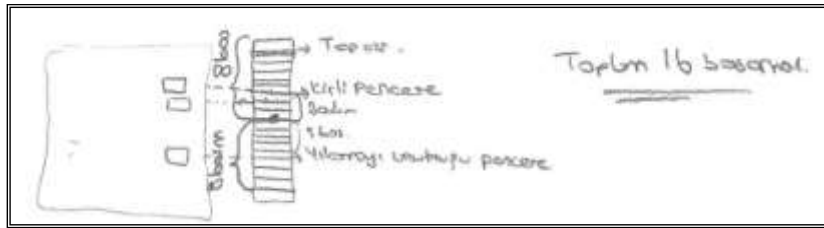
Şekil 3. Ö2 şekil çizme aşaması

**Ö3:** Öğretmen adayı problemi okuduktan sonra, matematiksel işlem yapmış, ardından işlemin sağlamasını yapmak amacıyla şekil çizdiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 4'te gösterilmiştir:



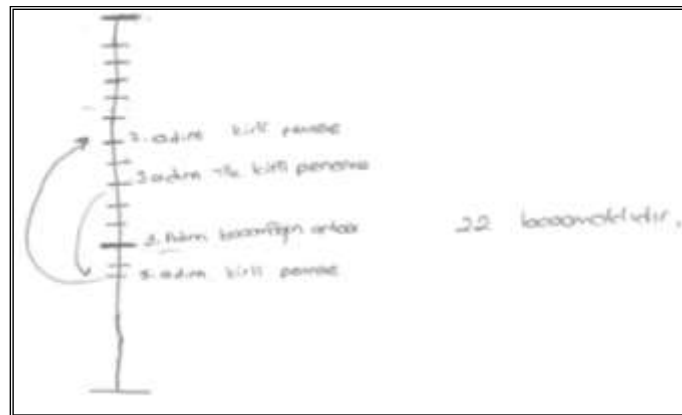
Şekil 4. Ö3 şekil çizme aşaması

**Ö4:** Öğretmen adayı problemi bir defa okuduktan sonra şekil çizme aşamasına geçmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 5'te gösterilmiştir:



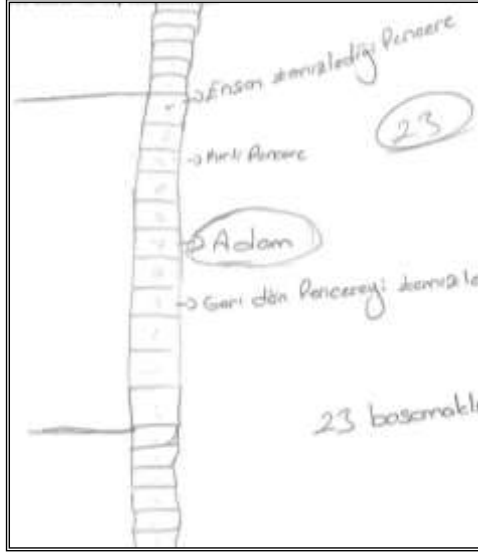
Şekil 5. Ö4 şekil çizme aşaması

**Ö5:** Öğretmen adayı problemi okuduktan sonra şekil çizme aşamasına geçmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 6'da gösterilmiştir:



Şekil 6. Ö5 şekil çizme aşaması

**Ö6:** Öğretmen adayı problemin ilk yarısını okuduğunu fakat anlayamadığını, bu sebeple hemen bir şekil oluşturma ihtiyacı hissettiğini, daha sonra problemi anlayabildiğini ifade etmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 7'de gösterilmiştir:



Şekil 7. Ö6 şekil çizme aşaması

#### 1.d. Çözüme ilişkin plan yapma ile ilgili bulgular

**Ö1:** Öğretmen adayı tarafından yapılan farklı denemeler sonucunda çözüme ulaşılmış, çözüme ilişkin herhangi bir plan yapılmamıştır.

**Ö2:** Öğretmen adayı tarafından çözüme ilişkin herhangi bir plan yapılmamış, problemin okunmasının ardından çözüm aşamasına geçilmiştir.

**Ö3:** Öğretmen adayı tarafından çözüme ilişkin herhangi bir plan yapılmamış, problemin okunmasının ardından çözüm aşamasına geçilmiştir.

**Ö4:** Öğretmen adayı tarafından çözüme ilişkin herhangi bir plan yapılmamış, problemin okunmasının ardından çözüm aşamasına geçilmiştir.

**Ö5:** Öğretmen adayı problemi okuduktan sonra ve şekil çizimine başlamadan önce zihninde neler yapması gerektiğini kurguladığını ve düşündükten sonra çözüm aşamasına geçtiğini ifade etmiştir. Bu durumda öğretmen adayının plan yapma aşamasını gerçekleştirdiği söylenebilir.

**Ö6:** Öğretmen adayı tarafından çözüme esnasında zihinsel olarak plan yapıldığı ifade edilmiş, problemin okunmasının ardından çözüm aşamasına geçilmiştir.

#### 2. Soru İçin Elde Edilen Bulgular

*Soru: Elinizde 7 ve 11 dakikalık sürelerde pişirmeye ayarlı makineler var. Makineler ayarlı süreyi tamamlayıncaya kadar durdurulamıyor ve başka bir zaman ölçen aracı da yok. 15 dakikada pişecek bir yumurtayı bu makineleri kullanarak nasıl pişirirsiniz?*

##### 2.a. Problemin ifade edilmesine ilişkin bulgular:

**Ö1:** Problemin ilk cümlesi öğretmen adayı tarafından sesli bir şekilde okunmuş, ardından şekil çizme aşamasına geçilmiş ve problemin her cümlesi için bu durum tekrar edilmiştir. Problem öğretmen adayı tarafından özetlenerek sözlü olarak ifade edilmiş ve önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö2:** Problemin ilk cümlesi öğretmen adayı tarafından sesli bir şekilde okunmuş, ardından şekil çizme aşamasına geçilmiş ve ardından problemi okuma işlemine devam edilmiştir. Problemin tamamı öğretmen adayı tarafından birkaç kez sessiz bir şekilde okunmuştur. Ayrıca problem özetlenerek ifade edilmemiş, okuma esnasında önemli olduğu düşünülen ifadeler işaretlenmemiştir.



**Ö3:** Problemin ilk cümlesi sessiz bir şekilde okunduktan sonra şekil çizilmiş ve ardından problem defalarca okunmuştur. Ayrıca problem, öğretmen adayı tarafından özetlenerek ifade edilmemiş ve problemin okunması esnasında önemli olduğu düşünülen ifadelerin altı çizilmiştir.

**Ö4:** Problemin ilk cümlesi öğretmen adayı tarafından sesli bir şekilde okunmuştur. Ardından şekil çizilmiş ve problemi okuma işlemine devam edilmiştir. Sonrasında öğretmen adayı, ilk olarak problemin tamamını okumayı tercih etmediğini ifade etmiş, şeklin çiziminden sonra tamamını birkaç kez sesli bir şekilde okumuştur. Öğretmen adayı sürecin sonunda, sonuca ulaşamayacağı endişesi yaşadığını ve problemi anlayamadığı için defalarca okuduğunu ifade etmiştir. Ayrıca problem, sesli olarak özetlenmiş ve önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö5:** Problemin tamamı öğretmen adayı tarafından sessiz bir şekilde birkaç kez okunduktan sonra çözüme yönelik bir plan yazılmış ve ardından yazılan planın tamamı silinmiştir. Daha sonra öğretmen adayı problemi okumaya ve düşünmeye devam etmiştir. Sürecin sonunda öğretmen adayı problemi anlayamadığını ifade etmiştir. Ayrıca problem özetlenerek ifade edilmemiş ve önemli olduğu düşünülen ifadeler vurgulanmamıştır.

**Ö6:** Problemin tamamı öğretmen adayı tarafından sessiz bir şekilde okunmuştur. Ardından şekil çizme aşamasına geçilmiş ve problem birkaç kez tekrarlanarak aynı şekilde okunmuştur. Ayrıca problem özetlenerek sözlü veya yazılı olarak ifade edilmemiş, önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

## 2.b. Problemden verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesine ilişkin bulgular

**Ö1:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu sözlü ve yazılı olarak ifade edilmiştir.

**Ö2:** Problemden verilenlerin şekil yoluyla gösterildiği öğretmen adayı tarafından sözlü olarak ifade edilmiştir. Fakat problemde istenenler ve problemin koşul ifadesi herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö3:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu, şekil yoluyla ifade edilmiştir.

**Ö4:** Problemden verilenler şekil yolu ile ifade edilmiş, istenenler ve problemin koşulu herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö5:** Problemden verilenler ve istenenler sözlü ya da yazılı olarak ifade edilmemiştir. Problemin koşulu ise öğretmen adayı tarafından herhangi bir şekilde belirtilmemiştir.

**Ö6:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu, şekil yoluyla ifade edilmiştir.

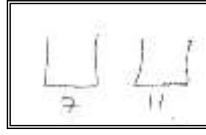
## 2.c. Şekil veya diyagram çizme ile ilgili bulgular:

**Ö1:** Öğretmen adayı problemi okuma aşaması ile şekil çizme aşamasını eş zamanlı olarak gerçekleştirmiştir. Problem çözümüne yönelik çizdiği ilk şekli taslak olarak yaptığını, sonrasında aynı şekli daha açık bir şekilde çizdiğini ifade etmiştir. Şekil 8'de öğretmen adayının problemde verilenler ve istenenler ifade ettiği ve problemin çözümü için oluşturduğu görseller yer almaktadır:



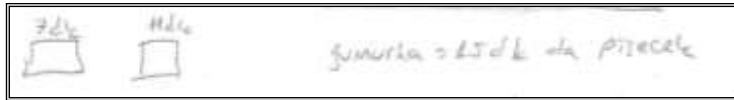
Şekil 8. Ö1 şekil çizme aşaması

**Ö2:** Problemin ilk cümlesinin okunmasının ardından şekil çizme aşamasına geçilmiştir. Çizilen şeklin problemde verilenlerin görselleştirilmesi amacıyla yapıldığı ifade edilmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 9'da gösterilmiştir:



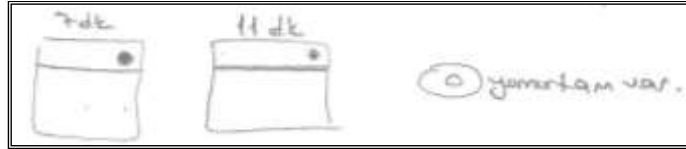
Şekil 9. Ö2 şekil çizme aşaması

**Ö3:** Problem okunduktan sonra verilenlerin ifadesi için şekil çizilmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 10'da gösterilmiştir:



Şekil 10. Ö3 şekil çizme aşaması

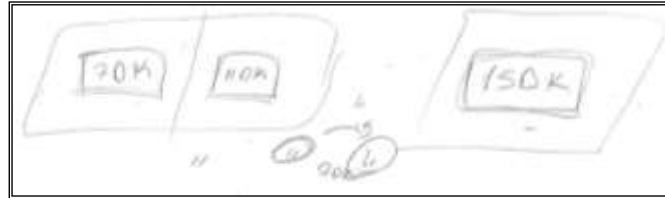
**Ö4:** Problem okunduktan sonra verilenlerin ifadesi için şekil çizilmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 11'de gösterilmiştir:



Şekil 11. Ö4 şekil çizme aşaması

**Ö5:** Öğretmen adayı tarafından problem çözme sürecinde herhangi bir şekil çizilmemiştir.

**Ö6:** Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel, problemde verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesi amacı taşımaktadır. Oluşturulan görsel Şekil 12'de gösterilmiştir:

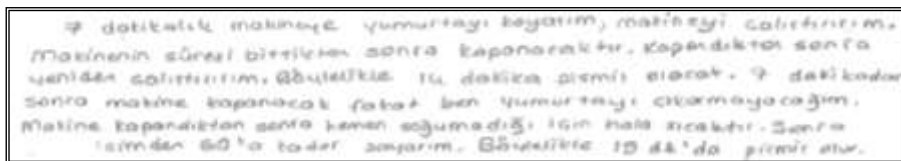


Şekil 12. Ö6 şekil çizme aşaması

## 2.d. Çözüme ilişkin plan yapma ile ilgili bulgular

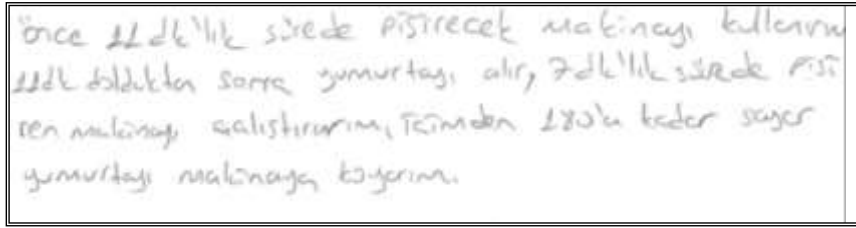
**Ö1:** Öğretmen adayı problem çözme süreci boyunca sesli düşünmüş, çözüme ilişkin yapılan planı sesli olarak ifade etmiştir. Plan yapma sürecinde çizdiği taslak şeklin, yaptığı planın bir göstergesi olduğunu sözlü olarak ifade etmiştir.

**Ö2:** Öğretmen adayı problemi okuduktan sonra çözüme ilişkin yaptığı planı yazılı olarak ifade etmiştir. Yapılan plan sonrasında doğrudan çözüme ulaşılmıştır. Oluşturulan plan Şekil 13'te gösterilmiştir:



Şekil 13. Ö2 plan yapma aşaması

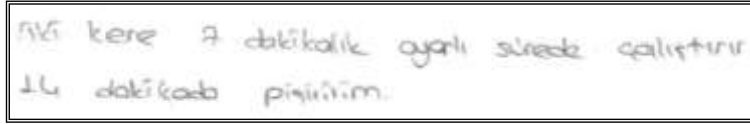
**Ö3:** Öğretmen adayı problemi okuduktan sonra çözüme ilişkin yaptığı planı yazılı olarak ifade etmiştir. Yaptığı plan sonrasında çözüme doğrudan ulaşmıştır. Oluşturulan plan Şekil 14'te gösterilmiştir:



**Şekil 14.** Ö3 plan yapma aşaması

**Ö4:** Öğretmen adayı çözüm sürecinin tamamında sesli düşünmüş ve çözüme ilişkin yaptığı planları sözlü olarak ifade etmiştir. Yapılan planın ardından çözüme ulaşılmıştır.

**Ö5:** Öğretmen adayı uzun bir süre düşündükten sonra çözüme ilişkin yaptığı planı yazılı olarak ifade etmiş ve çözüme ulaşmıştır. Oluşturulan plan Şekil 15'te gösterilmiştir:



**Şekil 15.** Ö5 plan yapma aşaması

**Ö6:** Öğretmen adayı çözüme ilişkin herhangi bir plan yapmamış, çözümünü yazılı olarak ifade etmemiştir. Bu durumun nedeni olarak, yalnızca şekil çizmek için yazılı ifadeyi tercih ettiğini, çözüme ulaşamadığını belirtmiştir.

### 3. Soru İçin Elde Edilen Bulgular

*Soru: Dört savaştı gece karanlığında dar bir köprüyü geçmek zorundadır. Elllerinde bir fener ve 17 dakika zamanları var. Bazıları yaralı ve bundan ötürü; biri 10, biri 5, biri 2 ve biri de 1 dakikada geçebilecek güçte. Köprüden en çok 2 kişi geçebildiğine göre ve fenersiz geçemediğine göre hangi sırayla geçtikleri takdirde 17 dakikada karşıya geçebilirler ?*

#### 3.a. Problemin ifade edilmesine ilişkin bulgular

**Ö1:** Öğretmen adayı problemin ilk cümlesini sesli bir şekilde okuduktan sonra verilenleri ve istenenleri yazma aşamasına geçmiştir. Ardından problemin diğer cümlelerini sesli bir şekilde okumaya devam etmiş ve her cümlede verilen ve istenenleri yazılı olarak ifade etmiştir. Problem, sesli bir şekilde sözlü olarak özetlenmiş ve önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö2:** Problem öğretmen adayı tarafından cümleler halinde parçalanarak okunurken, verilenler yazılı olarak ifade edilmiştir. Sonrasında problemin tamamı sessiz bir şekilde birkaç defa okunmuştur. Problem özetlenerek yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiş fakat önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö3:** Problemin tamamı öğretmen adayı tarafından sessiz bir şekilde okunmuştur. Ardından verilenler ve istenenler yazılı olarak ifade edilmiş ve problemi okuma işlemi devam etmiştir. Problem özetlenerek yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiş fakat önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö4:** Problemin tamamı sessiz bir şekilde okunmuş ve ardından şekil çizme aşamasına geçilmiştir. Verilenler ve istenenler şekil yolu ile görselleştirildikten sonra problem birkaç kez sesli olarak okunmuştur. Problem özetlenerek yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiş fakat önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

**Ö5:** Problemin tamamı öğretmen adayı tarafından sessiz bir şekilde birkaç kez okunduktan sonra verilenler ve istenenler yazılmış, sonrasında problem birkaç defa tekrar okunmuştur. Problem

özetlenerek yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiş ve önemli olduğu düşünülen ifadeler işaretlenmemiştir.

**Ö6:** Problemin ilk cümlesi sessiz bir şekilde okunduktan sonra şekil çizme ve verilenleri, istenenleri yazma aşamasına geçilmiş, ardından problemin her bir cümlesi için bu durum tekrarlanmıştır. Son olarak problem birkaç defa baştan sona sessiz bir şekilde okunmuştur. Ayrıca problem özetlenerek yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiş fakat önemli olduğu düşünülen kelimelerin altı çizilmiştir.

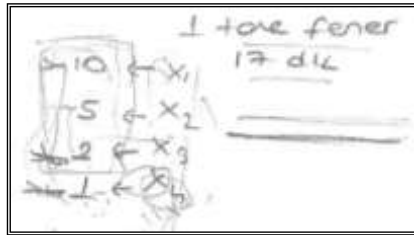
### 3.b. Problemden verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesine ilişkin bulgular

**Ö1:** Problemden verilenler ve istenenler sözlü ve yazılı olarak ifade edilmiştir. Problemin koşulu ise sözlü olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayının problemde verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması Şekil 16' da gösterilmiştir:



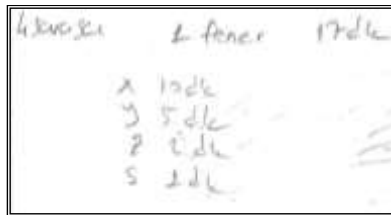
Şekil 16. Ö1 verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması

**Ö2:** Problemden verilenler ve istenenler yazılı olarak ifade edilmiştir. Problemin koşulu ise herhangi bir şekilde belirtilmemiştir. Öğretmen adayının problemde verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması Şekil 17' de gösterilmiştir:



Şekil 17. Ö2 verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması

**Ö3:** Problemden verilenler ve istenenler yazılı olarak ifade edilmiştir. Problemin koşulu ise herhangi bir şekilde belirtilmemiştir. Öğretmen adayının problemde verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması Şekil 18' de gösterilmiştir:



Şekil 18. Ö3 verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması

**Ö4:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu, şekil yolu ile ifade edilmiştir.

**Ö5:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu, yazılı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayının problemde verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması Şekil 19'da gösterilmiştir:

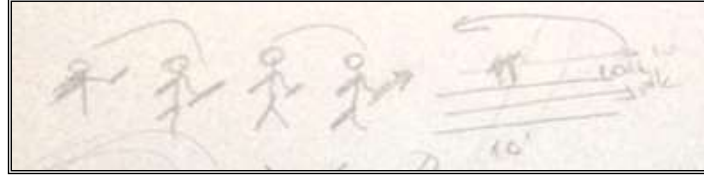
| Bir fener | 17 Dakika | 4 Sorusu  |
|-----------|-----------|-----------|
| 1 sorusu  | 10        |           |
| 2 "       | 5         |           |
| 3 "       | 2         |           |
| 4 "       | 1         | 17 dakika |

Şekil 19. Ö5 verilenleri ve istenenleri ifade etme aşaması

**Ö6:** Problemden verilenler, istenenler ve problemin koşulu, şekil yolu ile ifade edilmiştir.

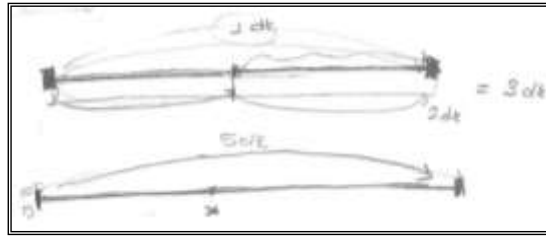
### 3.c. Şekil veya diyagram çizme ile ilgili bulgular

**Ö1:** Problemin çözümüne yönelik olarak görselleştirme yapılmıştır. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 20'de gösterilmiştir:



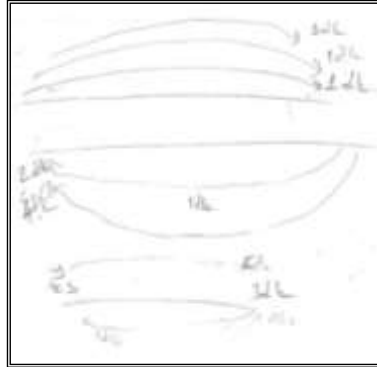
**Şekil 20.** Ö1 Şekil Çizme Aşaması

**Ö2:** Öğretmen adayı problemi okuduktan ve bir müddet düşündükten sonra şekil çizme aşamasına geçmiştir. Oluşturulan görsel Şekil 21'de gösterilmiştir:



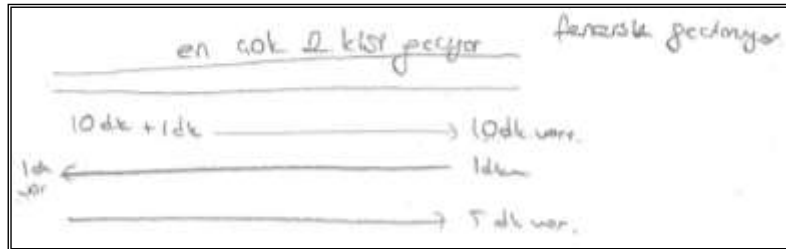
**Şekil 21.** Ö2 şekil çizme aşaması

**Ö3:** Verilenlerin ve istenenlerin yazılmasının ardından problem birkaç kez okunmuş ve şekil çizme aşamasına geçilmiştir. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 22'de gösterilmiştir:



**Şekil 22.** Ö3 şekil çizme aşaması

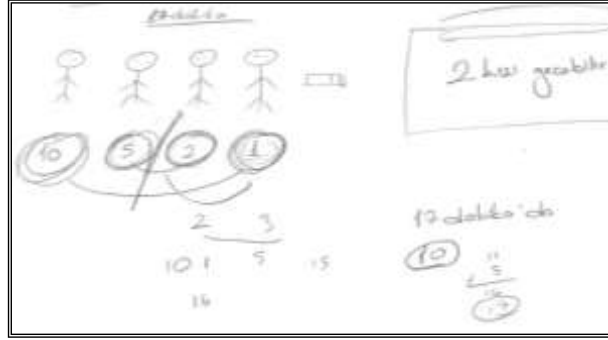
**Ö4:** Problemin çözümüne yönelik olarak görselleştirme yapılmıştır. Öğretmen adayı tarafından oluşturulan görsel Şekil 23'te gösterilmiştir:



**Şekil 23.** Ö4 şekil çizme aşaması

**Ö5:** Öğretmen adayı tarafından problem çözüm sürecinde herhangi bir şekil oluşturulmamıştır.

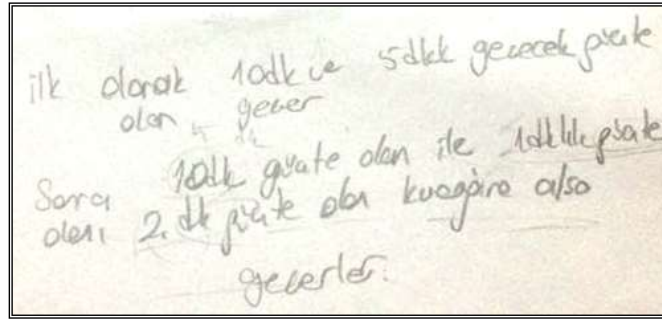
**Ö6:** Öğretmen adayı, çözüme ulaşmak amacıyla problemi görselleştirmiştir. Oluşturulan görsel Şekil 24'te gösterilmiştir:



Şekil 24. Ö6 şekil çizme aşaması

### 3.d. Çözüme ilişkin plan yapma ile ilgili bulgular

**Ö1:** Öğretmen adayı çözüme ilişkin oluşturduğu planı sözlü ve yazılı olarak ifade etmiş, ardından çözüme ulaşmıştır. Oluşturulan plan Şekil 25'te gösterilmiştir:



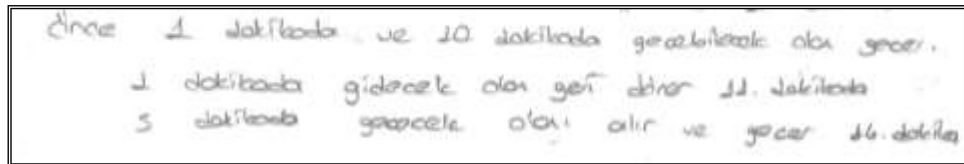
Şekil 25. Ö1 plan yapma aşaması

**Ö2:** Problemin çözümüne ilişkin bir plan yapılmamış, çözüme ulaşılamamıştır. Yazılan çözümler silinerek tekrar düşünme süreci gerçekleşmiş fakat probleme yeni bir çözüm getirilememiştir.

**Ö3:** Öğretmen adayı problemin çözümüne ilişkin zihinsel olarak birkaç kez plan yaptığını ifade etmiş, buna rağmen bir çözüme ulaşamamıştır. Yapılan planlar ise yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiştir.

**Ö4:** Öğretmen adayı problemin çözümüne ilişkin zihinsel olarak birkaç kez plan yaptığını ifade etmiş, buna rağmen bir çözüme ulaşamamıştır. Yapılan planlar ise yazılı veya sözlü olarak ifade edilmemiştir.

**Ö5:** Öğretmen adayı çözüme ilişkin oluşturduğu planı yazılı olarak ifade etmiş ve ardından çözüme ulaşmıştır. Oluşturulan plan Şekil 26'da gösterilmiştir:



Şekil 26. Ö5 plan yapma aşaması

**Ö6:** Problemin çözümüne ilişkin bir plan yapılmamış, çözüme ulaşılamamıştır.

Öğretmen adaylarının problemi anlama durumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada Tokat ilindeki bir devlet üniversitesinin sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören ve Temel Matematik I, Temel Matematik II derslerinden dönem sonunda en yüksek, orta düzey, en düşük başarı ortalamasına

sahip 6 öğretmen adayına görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak farklı oturumlarla gerçekleşen rutin olmayan 3 adet problem çözdürülmüştür. Uygulama esnasında tüm süreçler video kaydına alınmış ve verilen yorumlanırken bu kayıtlar ve öğretmen adaylarının problem çözümlerinin bulunduğu dokümanlar dikkate alınmıştır. Veriler dört tema çerçevesinde toplanmış, (problemin ifade edilmesi; verilenlerin, istenenlerin ve problem koşulunun ifade edilmesi; şekil veya diyagram çizme; çözüme ilişkin bir plan yapma) bu temalara göre sonuçlar yorumlanmıştır.

Problemi anlama sürecinde beklenen davranışların öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilme oranları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2.** Problemi anlama sürecinde beklenen davranışların öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilme oranları

| Beklenen davranışlar | Problemin İfade Edilmesi | Verilenlerin, İstenenlerin ve Problem Koşulunun İfade Edilmesi | Şekil veya Diyagram Çizilmesi | Çözüme İlişkin Bir Plan Oluşturulması |
|----------------------|--------------------------|--|-------------------------------|---------------------------------------|
| Öğretmen adayları    |                          |  |                               |                                       |
| Ö1                   | % 61                     | % 72   | % 100                         | % 66                                  |
| Ö2                   | % 55                     | % 16   | % 100                         | % 33                                  |
| Ö3                   | % 55                     | % 27   | % 100                         | % 33                                  |
| Ö4                   | % 61                     | % 22   | % 100                         | % 33                                  |
| Ö5                   | % 33                     | % 16   | % 33                          | %100                                  |
| Ö6                   | % 61                     | % 44   | % 100                         | % 33                                  |

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgulara göre problemin ifade edilmesi aşamasında matematik derslerinden en yüksek başarı ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının (Ö1 ve Ö2) genellikle problemi sesli bir şekilde ve önce cümleler halinde parçalayarak daha sonra ise problemin tamamını sesli ve sessiz biçimlerde okudukları görülmüştür. Bu adaylarda, problemi okuma sürecinde; ilk olarak problemin ilk cümlesini okuyup, verilenlerin yazılması, şekil çizme; sonrasında diğer cümlelerin okunması istenenlerin yazılması ve şekil çizimine devam etme davranışları gözlemlenmiştir. Ayrıca bu adaylarda genel olarak problemi tekrar özetleyerek ifade etme ve önemli olduğu düşünülen kelimelerin altını çizme ya da sayıları yuvarlak içine alma gibi işaretleme davranışları görülmüştür. Akademik başarı ortalaması orta düzeyde olan öğretmen adaylarının problemin ifade edilmesi aşamasında; problemin tamamını sessiz bir şekilde okuma, sonrasında okuma işlemine devam ederken şekil çizme, verilenleri not alma, önemli kelimeleri işaretleme davranışları gözlemlenirken bu adayların problemi sözlü ya da yazılı olarak problemi özetlemedikleri görülmüştür. Başarı ortalaması orta düzeyde olan öğretmen adaylarından birinin (Ö4), 2. Ve 3. Sorularda sesli okuma yaptığı gözlemlenmiştir. Başarı ortalaması düşük olan öğretmen adayları ise genellikle problemin tamamını sessiz bir şekilde okuma davranışı göstermiştir. Ayrıca problemin özetlenerek yeniden ifade edilmesi söz konusu olmayıp, önemli olduğu düşünülen ifadelerin işaretlenmesi davranışı yalnızca bir öğretmen adayında (Ö6) görülmüştür. Çelik’e (2006) göre sesli okuma öğrencilerin okumayı öğrenmesine, (baştan itibaren öğretmenin okuma biçimini taklit ederek) okuma düzeylerinin öğretmen tarafından tanınmasına, dinleme alışkanlığı kazanılmasına yardım eder. Sessiz okumanın ise, öğrencinin kendi kendine okuyup öğrenmesinde, zamanını ve gücünü en iyi biçimde kullanmasında büyük payı vardır. Akar’a (2009) göre sesli okuma dinleyenleri dinledikleri konuda düşünmeye, yorum yapmaya sevk eder. Onların dikkat, hafıza, muhakeme gibi zihinsel faaliyetlerini güçlendirir. Sessiz okumanın hayatta en çok kullanılan okuma şekli olduğunu ifade eden Öz (2006; Akt. Akar, 2009) ise, insanın kendi kendine bir şey öğrenmesi sırasında başvuracağı en uygun yolun sessiz okuma olduğu; bu okuma biçiminin öğrencilere benimsetilmesi gerektiğini ileri sürer. Yılmaz (2008), okuduğunu anlamının, her zaman cümlenin anlamının gelişine bağlı olduğunu, iyi bir anlama için okuyucunun, bir parçada paragraflar arasında, bir paragrafta ise cümleler arasındaki ilişkileri anlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca başkasına öğretiyormuş gibi okumanın, anlamayı geliştirdiğini ifade ederek, anlamının gerçekleşmesine yardımcı olması için kelimelerin altını çizme, metnin kenarına not alma gibi stratejilerin kullanıldığını da eklemiştir. Tuohimaa, , Aunola ve Nurmi (2008; Akt. Ulu, Tertemiz, Peker, 2016; s.304) tarafından yapılan çalışma

sonucuna göre akıcı okuma becerisinin anlama becerisini doğrudan, problem çözme becerisini ise anlama becerisi aracılığıyla yordadığı; okuduğunu anlama becerisi ile problem çözme becerisi arasında yüksek bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Problemin anlaşılmasına ilişkin Cankoy ve Darbaz'ın (2010) yaptıkları çalışmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan testler sonucunda, deney grubu öğrencilerinin problemin ifade edilmesine ilişkin bulgularında kontrol grubuna göre daha yüksek başarı görülmüştür. Ayrıca Gür ve Hangül'ün (2015) çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak uzun metinli problemlerde zorlandıkları tespit edilmiş, birden fazla bilinmeyen ve büyük sayılar içeren sorularda da sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu çalışmalar problemin ifade edilmesine yönelik araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesi aşamasında yüksek ortalamaya sahip öğretmen adayları genellikle verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmiştir. Yalnızca 1. soruda başarı ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarından biri (Ö2), problemde verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu herhangi bir şekilde belirtmemiştir. Orta düzey ve düşük başarıya sahip öğretmen adayları (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6) genellikle verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu yazılı olarak ifade etmiş, yalnızca 1. soruda bu öğeleri herhangi bir şekilde belirtmemişlerdir. Van de Walle, 1989; Reyns ve arkadaşlarının, (1998; Akt. Akın ve Cancan 2007) belirttiği gibi problemin anlaşılması, verilenler ve istenenlerle ilgili olanların seçilmesini ve seçilen bu bilgi yardımıyla verilenlerle istenenler arasında matematiksel ilişkinin kurulmasını gerektirir. Lampert (1990; Akt. Aydın Güç ve Özmen, 2012), bir problemle karşı karşıya kalan bir öğrencinin problemi okuyarak anladıktan sonra problemi kendi cümleleri ile açıklamasının yanında problemi özetleyerek verilenlerin ve istenilenlerin yazılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca Bingölbali ve Özmentar'a (2014; s. 294) göre, problemin anlaşılması problem çözme sürecinin ilk ve en önemli aşamasıdır ve bu aşamada verilenlerin, istenenlerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin öğrenciler tarafından anlaşılması en öncelikli iştir. Ersoy ve Güner'in (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin verilenleri ve istenilenleri ayırt etme derecesinin problemlerin zorluğuna bağlı olarak değiştiği belirtilmiş, ayrıca problemde verilen ve istenen verileri belirlemede öğrencilerin verilenleri istenilenlere göre daha kolay tespit ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kocaoğlu ve Yenilmez'in (2010) çalışma sonuçlarına göre ise öğrencilerin problemlerde verilenleri ve istenenleri göz ardı ettikleri yani problemi anlamada ve dolayısıyla işlemlerin sırasının belirlenmesinde güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Şekil veya diyagram çizme aşamasında yüksek ve orta düzeydeki öğretmen adaylarının tamamında, tüm sorular için şekil çizme davranışı gözlemlenmiştir. Çizilen şekillerin genellikle verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesi, problemin görselleştirilmesi ve çözüme kolay ulaşabilme amaçlarıyla yapıldığı öğretmen adaylarının sözlü ifadeleri arasında yer almaktadır. Düşük başarıya sahip öğretmen adayları ise genellikle şekil çizme davranışı göstermiştir. Çizilen şekiller verilenlerin ve istenenlerin ifade edilmesi amacı taşımaktadır. İkinci ve üçüncü soruda bir öğretmen adayı (Ö5) şekil çizmemiştir. Altun ve Arslan'ın (2006) çalışmasında yapılan problem çözme stratejileri öğretimi sonuçlarına göre şekil çizme stratejisinin kullanımı öğretimden önce öğrencilerde düşük düzeyde de olsa görülürken, öğretim sonrasında stratejinin kullanımında anlamlı bir gelişme olmadığını görülmüştür. Avcu'nun (2012) ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözümedeki başarılarını ve kullandıkları stratejileri incelediği araştırmasında şekil çizmenin, öğretmen adaylarının en çok kullandığı yöntemler arasında olduğu görülmüştür. Durmaz ve Altun'un (2014) yaptıkları çalışmaya göre ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin problem çözerken en az şekil çizme yöntemini kullandıkları görülmüştür. Karakoca'nın (2011) çalışmasında ise 6. sınıf öğrencilerinin problem çözümlerinde kullandıkları stratejiler yüzdeler olarak incelendiğinde ise şekil çizme çizme, tablo yapma stratejisi gibi görsel beceriyi gerektiren stratejilerin yüzdelerinin diğerlerine göre düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Çözüme ilişkin plan oluşturma aşamasında ise yüksek başarıya sahip öğretmen adayları yapılan planı genellikle yazılı ve sözlü olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan plan doğrultusunda bir çözüme ulaşmışlardır. Orta düzey başarıya sahip öğretmen adayları genellikle çözüme ilişkin bir plan yapmamış buna rağmen bir çözüme ulaşmışlardır. Düşük başarıya sahip öğretmen adayları ise genellikle plan yapma davranışı göstermemiş ve çözüme ulaşamamışlardır. Yalnızca 1. soru çözüme ulaştırılabilmıştır. 2. ve 3. Sorularda bir öğretmen adayı (Ö6) hiçbir çözüme ulaşamamış, diğer aday ise (Ö5) plan yaparak çözüme ulaşmıştır. Türnüklü ve Yeşildere'ye (2005) göre problem çözme sürecinde kişinin kendi ön



bilgilerini sınaması ve eğer yeterli değilse eksik bilgilerin kazanması, verilenleri ve istenenleri tespit etmesi, çözüm için plan yapması gerekmektedir. Plan yapma problemin anlaşılması ile yakından alakalıdır. Bu aşamada izlenecek işlem basamakları belirlenir ve gerekli yapılar oluşturulur (Bingölbali ve Özmantar, 2014; s. 295). Gökkurt, Örnek, Hayat ve Soylu'nun (2015) öğrencilerin problem çözme ve problem kurma üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin en yüksek performansı problemi anlama, planı hazırlama ve planı uygulama aşamasında gösterdikleri görülmüştür. Deringöl'ün (2006) öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve konu hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmasının sonuçlarına göre ise, uygulanan ölçekte öğretmen adaylarının problem çözme basamaklarından aldığı en yüksek puan ortalamasını problemi anlama basamağında, en düşük puan ortalamasını ise çözümün değerlendirilmesi basamağında gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca plan yapma aşamasında yüksek performans gösteren öğrencilerin, planı uygulamada herhangi bir sorun yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının matematik derslerinden sahip oldukları başarı ortalaması esas alınarak yapılan yorumlara göre problemi anlama sürecinde beklenen davranışları gösterme düzeyi en fazla, en yüksek (Ö1) ve en düşük (Ö6) başarıya sahip öğretmen adaylarında görülmüştür.

Öğretmen adaylarının problem çözümleri incelendiğinde çözümün doğruluğu konusunda elde edilen verilere göre akademik başarı ortalaması ve problemi anlama sürecinde beklenen davranışları gösterme oranı en yüksek olan öğretmen adayının (Ö1) 3 sorudan 2 sini tamamen doğru olarak çözdüğü görülmüştür. Ayrıca akademik başarı ortalaması en düşük ve problemi anlama sürecinde beklenen davranışları göstermede en yüksek ikinci orana sahip olan öğretmen adayının (Ö6) da bir problemi tamamen doğru olarak çözdüğü görülmektedir. Bu durumda problemi anlamak için; problemi, verilenleri, istenenleri ve problem koşulunu ifade edebilen, probleme ilişkin bir şekil veya diyagram çizebilen ve problemin çözümüne ilişkin bir plan oluşturabilen öğretmen adaylarının soruları doğru olarak çözdüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Araştırmadan çıkan diğer bir sonuca göre problem çözümüne ilişkin bir plan oluşturmadan çözüm elde etmeye çalışan öğretmen adaylarının, problemi herhangi bir sonuca ulaştıramadıkları görülmüştür. Ayrıca problem çözme sürecinde sesli olarak okuma, düşünme ve plan yapma davranışları gösteren öğretmen adaylarının problem çözümünde daha başarılı oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, problemi anlama üzerinde zaman harcamanın, bu hususta beklenen davranışların ve koşulların yerine getirilmesinin problemi doğru bir şekilde çözmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Case, Harris ve Graham'ın (1992) doğru işlemleri seçme gerektiren kelime problemleri üzerine yapılan çalışma süreci problemi yüksek sesle okuma, problemi özet şeklinde yazma, bir resim çizme, problemi açıklama, hipotez, tahmin ve kontrol şeklinde yedi basamaktan oluşmuştur. Bu modeller etkili olmasına rağmen, öğrenciler en büyük güçlük problemin anlaşılması (okuduğunu anlama) aşamasında karşılaşmaktadırlar ve bu nedenle sözel problem çözümlerinde problem metninin anlaşılması önemli bir gerekliliktir (Reed, 1999; Akt. Küpcü, 2012; s. 196). Altun'un (1995) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, verilenleri ve istenenleri yazma, şekil ve şema çizme, problemi özet olarak yazma, yapılacak işlemleri sıraya koyma gibi problemin anlaşılmasına ilişkin aşamaların problem çözümede başarılı olabilmek için önemli olduğu görülmüştür. Ayrıca Erden'in (1984) çalışmasında ise problem çözümede başarılı olan öğrencilerin problemin verilenlerini ve istenenlerini yazma, problemi kendi ifadesiyle kısaltarak yazma, probleme uygun şekil ve şema çizme gibi problemin anlaşılması ve farklı ifade edilmesi ile ilgili davranışlar gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmadan çıkan diğer bir sonuca göre, matematik dersindeki akademik başarısı en yüksek ve en düşük olan öğretmen adaylarının problemi anlama sürecinde beklenen davranışları gösterme oranlarının diğerlerine göre yüksek olduğu ve bu adayların problem çözümlerinde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda problemi doğru sonuca ulaştırma konusunda matematiksel başarının yanı sıra problemi anlamak için yapılması gerekenlerin de son derece önemli olduğu söylenebilir. Aydoğdu ve Ayaz'ın (2008) çalışma sonuçlarına göre problem çözümede sorun yaşayan öğrencilerin problem çözmeye istekli olmadıkları, problem çözme konusunda başarı olarak orta seviyede bulunan öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla yapılan sorulardan daha fazla haz aldıkları, problem çözmeyi seven, başaran öğrencilerin ise öncelikle problemi tam olarak anlamaya çalıştıkları ve problem çözme aşamalarını çok iyi kullandıkları görülmüştür. Özsoy'un (2005) araştırma sonuçlarına göre ise; matematik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin problem çözme davranışları arasında en fazla problemi anlama aşamasında başarılı oldukları, özellikle plan yapma ve planı uygulama aşamalarında başarısız oldukları, matematik

başarısı düşük olan öğrencilerin problemi anlamalarına rağmen çözüm yollarını bulup uygulama ve işlem yürütme davranışlarını gösteremedikleri ve bunun yanında matematik başarısı bakımından orta ve yüksek düzeydeki öğrencilerin de problemi anlama sorularında diğer sorulara oranla daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bu çalışmalardan ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarına, öğretmenlere ve öğretim programı uzmanlarına şu öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokulda problem çözme becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra problemi anlama etkinliklerine de önem verilmelidir.
- Öğrencilerin problemi anlamalarını sağlamak ve geliştirmek için verilenleri, istenenleri yazma, şekil çizme ve çözüm planı oluşturma çalışmaları yapılabilir.
- Türkçe dersinde anlama etkinliklerine yoğunlaşılması, matematik problemlerinin de anlaşılması üzerinde olumlu etkiye sahip olacağından, metnin ana fikri, yardımcı öğeleri ve metinde gelişen olayların anlatımı ve yazımı konusunda etkinlikler artırılabilir.
- Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında problem çözme becerisi kazandırırken problemin anlaşılması üzerine zaman harcamaları problemin çözülmesi konusunda onlara kolaylık sağlayacaktır.
- Ayrıca matematik öğretim programında problemi anlama etkinliklerine yer verilmesi ve bu konuya daha fazla önem verilmesi için uygun düzenlemelerin yapılması, problemin anlaşılması için yapılabilecek uygulamalar arasında söylenebilir.

### Kaynakça

- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akın, Y. ve Cancan M. (2007). Matematik öğretiminde problem çözümüne yönelik öğrenci görüşleri analizi, *Atatürk Üniversitesi E Dergi*, 16, 374-390.
- Altun, M. ve Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-21.
- Altun, M. (1995). *İlkokul 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme davranışları üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, M., Memnun, D.S. ve Yazgan, Y. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının rutin olmayan matematiksel problemleri çözme becerileri ve bu konudaki düşünceleri. *İlköğretim Online*, 6(1), 127-143
- Arsal, Z. (2009). Problem çözme stratejilerinin problem çözme başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 103-113.
- Artut, P.D. ve Tarım, K. (2009). Öğretmen adaylarının rutin olmayan sözel problemleri çözme süreçlerinin incelenmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-70.
- Avcu, S. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözümede kullandıkları stratejilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aydın Güç F. ve Özmen Z.M. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin sözel problemlerde verilenler ile istenilenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilme becerileri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (27-30 Haziran), Niğde, Türkiye.
- Aydoğdu, M. ve Ayaz, M.F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 3(4), 588-596.
- Berkant, H.G. ve Eren, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studie*, 6(3), 1021-1041.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M.F. (2009). *Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- Çelik, C.E. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 18-30.
- Deringöl, Y. (2006). *İlköğretimde matematik problemi çözmeyi öğretmede yeni yaklaşımlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Durmaz, B. ve Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 73-94.
- Elkin, N. ve Karadağlı, F. (2015). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 11-18.
- Erden, M. (1984). *İlkokul 1. devresine devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı problemleri çözerken gösterdikleri davranışlar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ersoy, E. ve Güner, P. (2014). Matematik öğretimi ve matematiksel düşünme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 102-112.
- Erümit, A. K. (2014). *Polya'nın problem çözme adımlarına göre hazırlanmış yapay zeka tabanlı öğretim ortamının öğrencilerin problem çözme süreçlerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gök, B. ve Erdoğan, A. (2017). Sınıf ortamında rutin olmayan matematik problemi çözme: Didaktik durumlar teorisine dayalı bir uygulama örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-181.
- Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F. ve Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 751-774.
- Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2013). Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 469-488.
- Gül, H. ve Hangül, T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejileri üzerine bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 95-112.
- Karakoca, A. (2011). *Altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözmeye matematiksel düşünmeyi kullanma durumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *İlköğretim-Online*, 2 (2), 2-9.
- Kocaoğlu, T. ve Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 71-85.
- Küpcü, A. R. (2012). Etkinlik temelli öğretim yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin orantısal problemleri çözme başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 175-206.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Peletier- Leculee. İ. ve Sayac, N. (2004). Questionner l'énoncé pour résoudre le probleme. *Grand N*, 74, 53-65.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli ?* (Çev. Feryal Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sidekli, S., Gökbulut, Y. ve Sayar, N. (2013). Dört işlem becerisi nasıl geliştirilir. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Tertemiz, N., Çelik, Ö. ve Doğan, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre kullandıkları problem çözme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 9-23.
- Türnüklü, E.B. ve Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Ulu, M. (2011). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). Okuduğunu anlama ve problem çözme stratejileri eğitiminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problem çözme başarısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 303-340.
- Van De Walle, J.A., Karp, K.S.ve Bay-Williams, J.W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim (7. baskı)*. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 132-139.
- Yin, R.K. (1984). *Case study research design and methods (Second Edition)*. Sage Publications: London.



## Okuma İlgisi ve Gücü

Firdevs GÜNEŞ<sup>1</sup>

### Öz

Okuma ilgisi bireyin zihnini harekete geçiren ve okumaya yönlendiren bir güçtür. Bu güç okumayı sevme, alışkanlık haline getirme, dil, zihinsel ve sosyal becerileri geliştirme gibi çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bunun için erken yaşlardan itibaren geliştirmeye çalışılmaktadır. Bu ilgi okumaya yönelme ile başlamakta, ilginç gelen kitap ve metinleri seçme, bunları okuma ve inceleme, öğrenilenleri uygulamaya aktarma olarak ilerlemektedir. Bu süreçte öğrencilerin metinleri dikkatli okuma, iyi anlama ve hatırlamasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrenme, sorgulama, araştırma, kendini geliştirme, hayat boyu öğrenme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir. Okuma ilgisinin niteliği ve derinliği kişiye göre değişmektedir. Öğrencilerde sürekli-aralıklı, aktifleştiren- pasifleştiren, hareket ya da konu ağırlıklı, somut -soyut, sözel- sayısal, bireysel ya da gruba dayalı gibi çeşitli niteliklerde okuma ilgisi görülmektedir. Bunun için öğrencilerin okuma ilgisinin nitelik ve düzeyini belirleme üzerinde önemle durulmaktadır. Bu amaçla yaş, cinsiyet gibi değişkenlerden hareket edilmekte, gözlem yapma, anket uygulama, çeşitli yöntemler kullanma, metni seçme, ortamı düzenleme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Böylece okuma ilgisini geliştirme, öğrencilerin kitapları severek okumaları, okuma becerilerini geliştirmeleri, iyi okuyucu olmaları ve öğrenmeyi hayat boyu sürdürmeleri hedeflenmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Okuma ilgisi,  
metin seçimi,  
okuma becerileri,

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.10.2017

Kabul Tarihi: 01.11.2017

E-Yayın Tarihi: 17.11.2017

## Reading Interest and Power

### Abstract

Reading interest is a power that moves the mind of an individual into action and directs it to read. This power provides a variety of benefits such as reading, habit formation, language, mental and social skills development. This is the reason for being tried to improve from early ages. This interest begins with choosing interesting books and texts, reading and analysing them, and transferring learning into practice. In this process, the texts chosen by the students make it easy to read carefully, to understand well and to remember. It also supports the development of learning, inquiry, research, self-improvement, and lifelong learning skills of the students. The nature and depth of the reading interest is a subjective manner. Students are interested in reading various genres such as continuous-interval, activating-passivating, motion or subject-oriented, concrete-numerical, verbal-numerical, individual or group-based. For this, it is emphasized to determine the quality and level of students' reading interest. Following this purpose, variables such as age and sex are taken into consideration as a starting point, observations are made, questionnaire administration, using various methods, text selection and environment editing. Thus, it is aimed to develop reading interest, to increase fondly reading, to develop reading skills, to turn students to be good readers and to continue life-long learning.

### Keywords

Reading interest,  
text selection,  
reading skills

### Article Info

Received: 10.25.2015

Accepted: 11.01.2017

Online Published: 11.17.2017

<sup>1</sup> Prof.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, TÜRKİYE, firdevs.gunes@gmail.com

## Giriş

Son yıllarda okuma aşkı, okuma zevki, okuma ilgisi, okumayı sevme, okuma alışkanlığı gibi sözleri sık duymaktayız. Bunlar bilgi çağını yaşayan dünyamızda okumanın önemine dikkat çekmek, okuma becerilerini geliştirmek ve okumayı alışkanlık haline getirmek için kullanılan kavramlardır. Çoğu öğretmen, eğitimci ve ailenin en önemli isteği, çocukların erken yaşlardan itibaren okumaya ilgi duyması, seyerek okuması ve kendini geliştirmesidir. Bu nedenle çocukları okumaya özendirme ve sevdirmeye çalışmalarına önem verilmektedir. Bu amaçla hikâye, masal, fıkra, şarkı, şiir, tekerleme, bilmece okuma gibi etkinlikler yapılmaktadır. Çocukların okumaya ilgi duyması, benimsemesi ve sevmesine çalışılmaktadır.

Okuma doğuştan gelen bir beceri değildir. Çocuklar okumayı kendi kendilerine bir anda öğrenemezler. Okullarda sistemli bir eğitim ve çeşitli etkinliklerle okuma öğretilmektedir. Okumayı öğrenme uzun ve yoğun çabaları gerektiren bir süreçtir. Bu çalışmalarda bazı çocukların zorlandıkları ve gerekli becerileri kazanamadıkları bilinmektedir. Son yıllarda istatistikler dünyamızda 5-14 yaş arasındaki çocukların yarısının okuma öğrenmede sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu sorunların önemli bir bölümü öğrencilerin okumaya ilgi duymaması ve sevmemesinden kaynaklanmaktadır. Bu durumu önlemek için okumayı özendirme çalışmaları üzerinde önemle durulmaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde çeşitli oyun, masal ve etkinliklerle öğrencilerin okumaya dikkatleri çekilmektedir. Ardından ilginç gelen kitapları seçme ve okuma çalışmaları yapılmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okuduklarını anlama, içeriğini beğenme, okumaya zaman ayırma ve giderek alışkanlık oluşturma gibi konulara da ağırlık verilmektedir.

Okuma ilgisi çoğu ülkede üzerinde önemle durulan ve araştırılan bir konudur. Bu durum uluslararası yarışmalar da görülmektedir. Örneğin PISA 2009'da okuma ilgisi;

- Okumaktan zevk alma,
- Zevk için okumaya ayrılan zaman,
- Okunan materyallerin çeşitliliği,
- Elektronik ortamdaki okuma etkinliklerinin çeşitliliği,
- Okul için yapılan okumalar,
- Okuma alışkanlıkları başlıklar altında ele alınmıştır (MEB, 2010).

Öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemek için yukarıdaki başlıklardan hareketle çeşitli sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplarla öğrencilerde okuma ilgisi ile okuma becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Okuma ilgisinin okuma becerilerini etkilediği görülmüştür.

Öğrencinin kendini geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmesi ve dünyayı iyi yorumlaması için okuma ilgisini artırmak, okumayı sevdirmek ve alışkanlığa dönüştürmek önemli olmaktadır. Okumayı seven ya da ilgisini çeken bir kitabı seyerek okuyan öğrenci bunu alışkanlığa daha kolay dönüştürmektedir. Diğer taraftan eğitim ve psikoloji alanında yapılan araştırmalar, okuma becerilerinin birbirine eklenerek ve birbirini güçlendirerek çoklu ilişkiler döngüsü sonucu geliştiğini göstermektedir. Bir başka ifadeyle öğrencinin geçmişteki okuma başarısı, gelecekteki okuma başarısını belirleyici olmaktadır. Öğrenciler okudukça, daha iyi okur olmakta ve giderek daha fazla okumaktadırlar. Okuma ilgisi ve etkili öğrenme stratejileri, öğrencilerin okul başarısı, daha ileri eğitime devam etme, hayat boyu öğrenme ve iş piyasasındaki fırsatları yakalama kapasitesini etkilemektedir.

### İlgi Nedir?

İlgi çeşitli anlamlarda ele alınmaktadır. TDK Güncel Sözlükte ilgi” *iki şey arasında bulunan bağlılık, ilişki, alaka*” olarak verilmektedir. Bireysel anlamda ilgi, *dikkati belirli bir nesne, konu ya da olay üzerinde toplama eğilimi, belirli bir olay veya etkinliğe yakınlık duyma, hoşlanma, ona öncelik tanıma* olarak açıklanmaktadır. İlgi psikolojide tutum, güdüleme, merak ve dikkat kavramıyla birlikte incelenmektedir. Yabancı sözlüklerde ilgi “*bütün kişisel enerjinin bir konuya odaklanması ve dikkat yoğunlaşması*” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca ilginin kişinin ihtiyaç, değer ve tutumlarla da ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (GDT, 2017). Bazı kaynaklarda ise ilgi dikkat, heyecan ve zihinsel süreçleri uyaran psikolojik bir durum olarak açıklanmaktadır.

İlgi, bir konu ya da nesneye daha dikkatli olmayı sağlamakta, bilgilerin zihinde düzenlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan öğrenme sürecinde çok önemli olmaktadır. Claparede'ye göre bütün düşünce, davranış ve tutumlarımızın temelinde ilgi yatmaktadır. Yani öğrencinin ilgileri bütün yaşam biçimine yansımaktadır. Çünkü ilgi, öğrenciyi harekete geçirerek dinamik hale getirmekte ve bazı seçimler yapmaya yönlendirmektedir. İlgi öğrencinin sadece bazı seçimler yapmasını değil aynı zamanda amaçlarını belirlemesinde de etkili olmaktadır. Bununla kalmamakta seçilen amaçlara ulaşmak için sayısız fırsatlar yaratmaktadır (Güneş, 2014).

İlgi, 20 yy başından bu yana eğitimci ve psikologların üzerinde önemle durduğu bir kavramdır. Ancak çok az araştırmacı bu kavramı deneysel yönden incelemiştir. İlgi kavramını ilk ele alan araştırmacılardan biri John Dewey'dir. John Dewey, "Interest and Effort in Education (1913)", adlı kitabında ilgi kavramını "*harekete geçirici bir güç*" olarak tanımlamıştır. Ayrıca özelliklerini şöyle sıralamıştır. İlgi;

1. Zihni aktif olarak harekete geçiren ve yönlendiren bir güçtür.
2. Gerçek konu, olay ya da nesnelere yöneliktir.
3. Kişisel derinliğe sahiptir. İlginin yoğunluğu bireylere göre değişmektedir (Arsenault, 2015).

İlgi konusundaki ilk çalışmalarda anlık ve seçici ilgiden bahsedilmektedir. Anlık ilgi doğal ve dışsal yönlendirmeler sonucu oluşmaktadır. Seçici ilgi ise önceden bilinen bir konuya dikkatin yönlendirilmesiyle olmaktadır. Ancak günümüz araştırmalarında ilgi, durumsal ve kişisel ilgi olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Durumsal ilgi bireyin bir konuya yönelik zihinsel ve duygusal bir hareketidir. Ortama bağlı olarak çevreden gelen uyarıcıların etkisiyle ortaya çıkmaktadır. Kişisel ilgi ise iç güdülenmeyle oluşmaktadır. Kişisel ilgi uzun süreli çalışmalar sonucu yavaş yavaş gelişmektedir. Kişisel ilgi çeşitli konu, alan, nesne veya etkinliklere yönelik olabilmektedir. Bununla birlikte iki ilgi birbirinden kopuk değil tam tersine birbiriyle etkileşim halindedir. Örneğin botanikle ilgili kişi bitkilerle ilgili kitap ve metinlerle ilgilenmekte böylece durumsal ilgi kişisel ilgiye dönüşmektedir. Botanikle ilgilenmeyen bir kişi ise bu konuda bir kitap okuduktan sonra botanik ilgisi başlayabilir (Arsenault, 2015).

### Okuma İlgisi ve Gelişimi

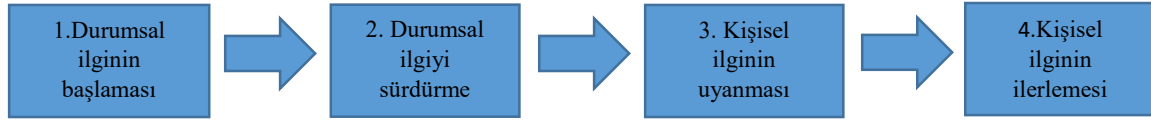
Okuma ilgisi genel olarak "*okumaya ilgi duyma, sevmeye, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma, daha fazla zaman ayırma*" gibi ifadelerle açıklanmaktadır. Yabancı kaynaklarda "*bireyin kişisel enerjisini okumaya veya okuduklarına yönelmesi*" olarak verilmektedir. Okuma ilgisi zihni aktif olarak harekete geçiren ve yönlendiren bir güç olmaktadır. Bu güç bireyin zihinsel enerjisini okumaya ve okuduğu belli konulara yöneltilmektedir. Bu nedenle okuma ilgisinin derinliği ve yoğunluğu kişilere göre değişmektedir. Bazı kişilerin büyük heyecan duyduğu konular diğerlerinin fazla ilgisini çekmemektedir. Bazıları her türlü metni okumakta ancak belli konulara yönelmemektedir. Açıklamalarda da görüldüğü gibi okuma ilgisi iki anlamda ele alınmaktadır. Birincisi okumaya duyulan ilgi, ikincisi ise okunan konulara duyulan ilgi olmaktadır. Bunlar okuma ilgisinin iki farklı boyutunu ve gelişim sürecini ortaya koymaktadır.

Okuma ilgisinin gelişimi okumayla ilgilenme ve okumaya yönelme ile başlamaktadır. Ardından okumayı sevmeye, okumaktan hoşlanmaya, okumaya daha fazla zaman ayırma ve çeşitli kitapları okuma olarak ilerlemektedir. Daha sonra okunan konuların bazılarını seçme, ilginç gelen kitap ve metinleri okuma, bunları karşılaştırma görülmektedir. Son aşama ilgili konulara odaklanma, yenilerini araştırma, sürekli okuma, öğrenilenleri kullanma, uygulamaya aktarma gibi sürmektedir. Kısaca okuma ilgisinin gelişimi önce okumaya, ardından okunan konulara yönelmekte, bunlardan bazıları seçilerek konu ve metnin derinliklerine doğru ilerlemektedir. Bu işlemler öğrencinin okuma, anlama, bilgiyi zihinde yapılandırma, öğrenme, sorgulama, araştırma, uygulamaya aktarma, kendini geliştirme, hayat boyu öğrenme gibi çeşitli becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Okuma ilgisinin gelişimi bazı kaynaklarda durumsal ve kişisel ilgi modeline dayanarak açıklanmaktadır (Arsenault, 2015; Hidi ve Renninger, 2006). Bu modele göre okuma ilgisi önce durumsal olarak başlamakta ve zamanla kişisel ilgiye dönüşmektedir. Durumsal okuma ilgisi bireyin yaşadığı ortamdaki kitap, metin, olay gibi çevresel uyarıcılarla harekete geçerek başlamaktadır (1.aşama). Okuyucunun konuyla ilgilenmesi ve sık sık okuması durumsal ilginin sürmesini sağlamaktadır (

2.aşama). Bireyin bazı konularla uzun süreli ilgilenmesi sonucu kişisel ilgi uyanmakta, zamanla durumsal ilgi kişisel ilgiye dönüşmektedir (3. aşama). Kişisel ilginin ilerlemesi ise okuma alışkanlığını getirmektedir (4.aşama). Aşağıda okuma ilgisinin gelişim aşamaları bir şekil üzerinde gösterilmektedir. Bu şekil Hidi ve Renninger (2006) modelinden uyarlanmıştır (Hidi ve Renninger, 2006).

**Şekil 1.** Okuma İlgisinin Gelişim Aşamaları



Okuma ilgisinin başlangıcını “okumayı sevdirmeye” çalışmaları oluşturmaktadır. Bu aşamada öğrencilerin dikkati kitap ve metinlere çekilmekte, içeriği ve önemi hakkında bilgiler verilmektedir. Birine sevmediği bir işi yatırmak zordur. Bu nedenle önce okumaya dikkat çekmek ve sevdirmek gerekmektedir. Ardından okunanlara ilgi duyma ve bazılarını seçme başlamaktadır. Bu sürecin gelişmesi için sürekli okumak gerekmektedir. Diğer taraftan birine sevmediği bir kitabı okutmak da zordur. Bazı öğrenciler okumaya ilgi duyar, okumayı sever, okur, ancak okuduklarını sevmez. Okuduklarından zevk almaz. Bu nedenle öğrencilerin ilgileri ve sevdikleri konuları iyi bilmek gerekmektedir. Eğer öğrenci okuduklarından zevk almıyorsa okuma ve anlama becerilerinin gelişim süreci yavaşlamaktadır. Öğrenciler sevmediği konuları okumak için zorlanmamalıdır.

Sevilerek okunan bir kitaptan çeşitli bilgiler ve beceriler öğrenilmektedir. Sevilmeyen bir kitabı okumak ise bazen zaman kaybetmek demektir. Bu nedenle okunanlardan zevk almak gerekir. Ancak her kitap zevkli bir okumayı sağlamaz. Okulda verilen kitapların bazıları zevkli okumayı sağlayacak içerikte olmayabilir. Örneğin fen bilimleri, matematik, coğrafya, dilbilgisi, hatta bazı edebiyat kitapları bile zevkli bir içerikten uzak hazırlanmış olabilir. Bunların özelliklerine dikkat çekmek gerekmektedir. Okulda verilen ders kitaplarının beş önemli işlevi bulunmaktadır. Bunlar *iletişim kurma, bilgilendirme, sorulara cevap verme, görüş oluşturma, harekete geçirme ve uygulama* gibi sıralanmaktadır. Bu amaçla hazırlanan kitap, makale ve bilgi verici metinler öğrenciler için ilgi çekici olmayabilir, eğlenceli bir okuma imkânı vermeyebilir (Charmeux, 2001). Ancak öğrenmek ve bilgilenmek için gerekli olmaktadır.

İyi bir okur olmak, kararlı olmayı ve çok okumayı gerektiren bir hedefdir. Bunun da ötesinde okumak, bilgi edinmenin temel yoludur. Okuma becerilerindeki üst düzey yeterlik, hayatın tüm alanlarındaki bireysel başarının ön koşuludur. Bilgi teknolojisi çağında okumanın önemi daha da artmaktadır. Her geçen gün okuma, okur, okumayı öğrenme ve öğretme kavramları değişmekte ve yeniden tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi çağında çok fazla bilgiyle karşılaşan okur, bu bilgilerden kendi ihtiyaçları için gerekli olanları seçmektedir. Bu anlayışla PISA 2009 uygulamasında, öğrenci başarısını belirlemek için okuma becerileri ağırlıklı bir değerlendirme alanı olarak ele alınmış, bu değerlendirmede okuma ilgisine de yer verilmiştir (MEB, 2010).

PISA 2009’da okuma becerileri; kişisel hedefleri yakalama, bir konuda kişinin sahip olduğu bilgiyi ve potansiyeli artırma, toplumda katılımcı bir birey olabilme ve yazılı metinleri *anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma* olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda;

- *Anlama*, öğrencinin metinden geniş veya dar kapsamlı, gerçek veya mecaz anlamlar çıkarmasıdır. Bu süreç “kelimeleri anlama” ile başlamakta tartışma ya da öyküleme amacıyla yazılmış uzun bir metnin “temasını anlama” ya kadar uzanmaktadır.
- *Kullanma*, bir metinden edinilen bilginin, bir amaç veya iş için, bir düşünceyi desteklemek ya da bir görüşü değiştirmek için kullanılmasını ifade eder.
- *Yansıtma*, öğrenci okuduğu metinle kendi düşünce ve deneyimleri arasında bağlantı kurar. Bu süreçte kendi yaşantısına yeni bir yaklaşım getirir veya metinle ilgili bir yargıya varır. Metnin amacına uygun olup olmadığını, ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamayacağını belirler. İçeriğin doğruluğu ve gerçekliği hakkında karar verir.
- *İlgi duyma ise*, öğrencinin bir metni okuma nedenini ifade eder. Çoğu insan bir metni bir amaç veya bir iş gereği okurlar. Bazıları ilgi duydukları ve okumadan keyif aldıkları



için okurlar. Bazıları ise öğretmenleri, işverenleri ya da yöneticileri onları zorunlu kıldığı için okur. Kısaca okuma ilgisi insanları okumaya iten nedenler ve okumanın yaşamlarında ne derece önemli olduğuna göre farklılık göstermektedir (MEB, 2010).

Okuma ilgisi, öğrencilerin ilgilendikleri konularda çeşitli bilgi, beceri ve derin bir anlayış edinmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilere okuyacakları metni seçme konusunda fırsatlar sağlayarak onları okumaya yönlendirmektedir. Ayrıca öğrencileri ilgilerini çeken metindeki anlama daha fazla odaklanmalarını sağlamaktadır. Böylece okuma ilgisi öğrencilerin hem okuduklarını daha iyi hatırlamaya hem de öğrendiklerini uygulamaya katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin okuma ilgilerinin neler olduğunu bilmek ve onlara kendi seçtikleri materyalleri okuma fırsatları vermek önemli olmaktadır.

### Niteliği ve Derinliği

Okuma ilgisi yaş, cinsiyet, eğitim, ortam gibi değişkenlerden etkilenmekte ve derinliği kişiye göre değişmektedir. Bu süreç çocukluktan yetişkinliğe doğru ilerlemekte ve her dönem değişiklik göstermektedir. Özellikle çocukların okuma ilgileri gelişim sürecine bağlı olarak sık sık değişmektedir. Erken yaşlarda çocuğun ilgisi temel gereksinimlere dayalı olup duygusaldır. Çocuk etrafındaki hareketli şeylere ilgi duymakta ve daha çok somut dünyaya yönelmektedir. Sonraki yıllarda kişisel ilgiler başlamakta, gençlik yıllarında ise mantıklı ilgiler ve bilime yönelme görülmektedir (Güneş, 2014; Mantoy, 1971).

Okuma ilgisinin niteliği incelendiğinde öğrencilerde, sürekli-aralıklı, aktifleştiren- pasifleştiren, hareket ya da konu ağırlıklı, somut -soyut, sözel- sayısal, bireysel ya da gruba dayalı gibi çeşitli nitelikte okuma ilgilerinin olduğu görülmektedir.

- Öğrencinin okuma ilgisi sürekli ya da aralıklı olabilmektedir. İlginin sürekli olması durumunda, öğrenci ilgisine yönelik araştırma yapmakta, yeni bilgiler aramakta ve sürekli okumaktadır.
- Okuma ilgisinin türü çocuğu bazen aktifleştirmekte bazen de pasifleştirmektedir. Öğrencinin ilgisini çeken konu, olay ya da nesne onu tutsak alabilmekte, kendinden geçirebilmekte veya büyüleyebilmektedir. Ya da öğrencinin ilgisi onu aktifleştirerek ilgilendiği konulara dönük araştırmalar yapmasını ve bilgi toplamasını getirmektedir. Öğrenci okuma ilgisine yönelik büyük heyecan duyabilmekte ve üst düzeyde çabalar gösterebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencinin aktifleştiren ilgilerine ağırlık vermeli, onları pasifleştirici ilgilerden ve kitaplardan uzaklaştırmalıdır.
- Öğrencilerde hareket ve konu ağırlıklı ilgiler de yoğun görülmektedir. Hareketli ilgiler daha çok dikkati gerektiren ilgiler olmaktadır. Bunlardan bazıları ritmik olarak yapılan dans, spor gibi hareketleri kapsamaktadır. Konuya dönük ilgiler ise tamamen mantık kullanmayı gerektiren ilgiler olmaktadır. Bu süreçte öğrenci nedenleri araştırmakta, konuya ilişkin düşünceler geliştirmekte, çözüm yolları bulmaya çalışmakta ve sürekli okumaktadır.
- Öğrencinin okuma ilgisi somut veya soyut konulara yönelik olabilmektedir. İlköğretim çağının başında öğrenci somut konulara yönelmekte, ilgi duyduklarını görme, dokunma, kontrol etme ve incelemeyi tercih etmektedir. Öğrenci üst sınıflarda sosyal ve politik konulara ilgi duymaya başlamaktadır.
- İlköğretim çağındaki öğrencinin ilgisi zaman zaman arkadaşlarının ve içinde bulunduğu grubun okuma ilgilerinden etkilenmektedir. Böyle durumlarda öğrenci arkadaşlarının ilgilerini kendi ilgisi gibi algılamaktadır. Bu nedenle öğrencinin ilgisi belirlenirken arkadaş veya içinde bulunduğu grubun okuma ilgileri de dikkate alınmalıdır (Mantoy, 1971, Güneş, 2014).

Görüldüğü gibi okuma ilgisinin derinliği ve yoğunluğu da kişilere göre farklı olmaktadır. Bir konuyla yoğun bir şekilde ilgilenen birey, yüzeysel olarak ilgilenen bireye göre farklı bir aşamadır. Okuma ilgisinin yüksekliği bireyin o konuyu derinlemesine incelemesini, sürekli araştırmasını ve

okumasını getirmektedir. Böylece birey ilgilendiği konuları okuyarak yeni bilgilere ulaşmakta, kendini geliştirmekte ve giderek uzmanlaşmaktadır.

### **Okuma İlgisinin Etkileri**

Okuma ilgisi ve heyecanı öğrencinin bazı psikolojik süreçlerini etkilemektedir. Bunlar dikkat, öğrenme ve hatırlama ile anlama olmaktadır. Bunlar aşağıda verilmektedir.

**Dikkat üzerindeki etkileri:** Dikkat, zihin enerjisinin bir konu üzerinde yoğunlaşması, bu konuya duygu ve düşüncelerin odaklanmasıdır. Bilinçli her öğrenme için gerekli olan dikkat ilgi ile bağlantılıdır. Öğrenci ilgi duyduğu konu ve nesnelere daha çok dikkat göstermektedir. Bu durum öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. İlgi dikkatin hem yardımcı hem de yönlendiricisi olmaktadır (Mantoy, 1971, Güneş, 2014).

İlgi konusundaki ilk araştırmalarda ilginin dikkati etkilediği ve onunla doğrudan ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu incelemelerde ilgili bir okuyucunun metnin içeriğine daha fazla dikkat ettiği görülmektedir. Seçici ilgi modeline göre okuyucu önce metin öğelerini görmekte ve metni yüzeysel olarak okumaktadır. Ardından metindeki öğeleri önemine göre hiyerarşik olarak almaya başlamaktadır. Okuyucu metnin en önemli yerlerine dikkat etmekte, okuma süresi arttıkça ayrıntılar ve küçük bölümlere yönelmektedir. Okuma ilgisi bazı okuma stratejilerini kullanmayı sağlamakta ve okuyucuya metnin derinliklerine inme fırsatı vermektedir (Arsenault, 2015).

İlgi konusundaki son araştırmalarda ilgi, dikkat ve metin ilişkileri ele alınmıştır. Bu araştırmalarda okuyucu tarafından “çok ilginç” olarak değerlendirilen metinler önemli bir dikkat gerektirmekte ve bu metinler iyi okunmaktadır. Az ilginç metinlere okuyucular daha az dikkat göstermekte ve bu metinler yüzeysel olarak okunmaktadır. Kısaca okuma ilgisi okuyucunun dikkat ve güdülenmesini etkilemekte, metindeki bilgileri daha hızlı ve etkili bir şekilde almasını sağlamaktadır. Bilginin hızlı işlenmesi okuma amacı, zaman ve okuma etkinliği açısından çok önemli olmaktadır (Arsenault, 2015).

**Anlamaya etkileri:** İlgi ve anlama biri diğerini karşılıklı olarak etkilemektedir. Eğer bir metni anlama kolaysa metne ilgi artmakta, eğer ilgi yüksekse o metin daha iyi anlaşılacaktır. Çoğu araştırma okul çağı çocuklarında okuma ilgisinin metni anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu konuda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda üniversite öğrencilerinde bile okuma ilgisinin anlamayı kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır (Arsenault, 2015).

Bu konuda Bryant ve Barry tarafından yapılan araştırma ilginçtir. Bryant ve Barry, öğrencilerin okuma ilgisi ve anlama düzeylerini belirlemek için bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada metin uzunluğu ve güçlüğü eşit olan 80 metin belirlenmiştir. Metinlerin 20'i edebiyat, 20'i sağlık, 20'i fen-matematik ve 20' i de sosyal bilimlerle ilgili seçilmiştir. Metinler aynı güçlük düzeyine sahiptir. Metinleri okumak için 100 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Okuma hızlarına göre öğrenciler, 25'er kişilik 4 gruba ayrılmış ve her bir gruba söz konusu metinler verilmiştir. Metinlerin ilgilerini ne derece çektiğine ilişkin öğrencilerden 1-10 arası puan vermeleri istenmiştir. Ardından metinler okunmuş ve anlama soruları sorulmuştur. Araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

1.Eşit düzeyde güçlük derecesine sahip metinlerden öğrencilerin ilgisini çekenler daha kolay, diğerleri ise zor olarak değerlendirilmiştir.

2.İlgi çeken metinler diğerlerine göre hızlı ve kolay okunmuş, daha iyi anlaşılmıştır (Güneş, 2000).

Bu sonuçlara göre öğrencilerde ilgi düzeyi, okuma ve anlama arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çocuklara yönelik hazırlanacak kitaplarda, onların ilgi düzeyleri göz önüne alınmalıdır.

**Öğrenme ve hatırlamaya etkileri:** Zihnimiz okuma sürecinde hangi öğeleri tutmakta veya saklamaktadır? Okuma ilgisi bu süreçte ne kadar önemli olmaktadır? Bu konudaki çalışmalar okuma ilgisinin metindeki bazı cümle, paragraf, başlık ve alt başlıkları metin türü, biyografi, röportaj, yeni makale, açıklama metinleri, edebi ve olay metinleri gibi öğeleri hatırlamayı sağladığını ve öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir. İlginç ve önemli bilgiler okuma sonrasında bir süre boyunca iyi hatırlanmaktadır.

Okuma ilgisinin öğrenme ve hatırlamaya etkilerini belirlemek için Sadoski, Goetz ve Fritz (1993) ikili kodlama teorisinden yararlandılar. Bu teori bilginin ikili kodlama yoluyla zihne daha iyi yerleştirildiğini öngörmektedir. Yani okumada sözel ve görsel aynı anda ikili kodlama ile bilgilerin zihne yerleştirilmesi hem iyi anlama hem de uzun süreli hatırlamayı sağlamaktadır. Yine bu teoriye göre metindeki somut bilgiler soyut bilgilere göre iki kat daha fazla hatırlanmaktadır. İkili kodlama her zaman tekli kodlamaya göre daha etkili öğrenmeyi sağlamaktadır. Metindeki somut bilgiler zihinsel imajları daha kuvvetli canlandırmakta ve soyut bilgilere göre üstünlük oluşturmaktadır.

Sadoski, Goetz ve Fritz (1993) tarafından okuma ilgisi ve ikili kodlama teorisi üzerine iki inceleme yapılmıştır. Bu incelemelerde okuma ilgisinin 25 kelimelik uzun cümleler ile 110 - 265 kelimelik kısa ve uzun paragrafları hatırlama üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Metindeki somut özelliklerin zihinsel imajları kolaylaştırdığı, öğrenme, anlama ve hatırlamayı etkilediği, bu süreçte metnin uzun olmasının fazla etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Soyut bir cümle somut bir cümleye göre % 70 daha az hatırlanmaktadır (Sadoski, Goetz ve Fritz, 1993). Kısaca okuma ilgisinin ikili kodlama işlemlerini olumlu etkilediği, somut öğeleri anlama ve hatırlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür.

Okuma ilgisi ve ikili kodlama teorisi Sadoski, Goetz ve Rodriguez (2000) tarafından da incelenmiştir. Bu incelemelerde özellikle açıklayıcı, olay, edebi ve bilimsel metin gibi bir dizi metin türünde somut özelliklerin metinde anlama, ilgi ve öğrenmeyi etkileme durumu incelenmiştir. Somut metinler soyut metinlere göre ortalama 1,7 kat daha iyi hatırlanmaktadır. Bazı edebi ve açıklama metinleri (fen ve matematik) somut metinlere göre daha az hatırlanmaktadır. Çünkü bu metinlerde tanım, açıklama, zihinsel imaja yönelik soyut yazılar ve ağır dil kullanılmaktadır (Sadoski, Goetz ve Rodriguez, 2000). Kısaca okuma ilgisi okuma, anlama, öğrenme ve hatırlamada önemli bir etken olmaktadır.

### Okuma İlgisini Belirleme ve Geliştirme

Okuma ilgisi, okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkenidir. Bu nedenle okuma ilgisini belirlemek için yaş, cinsiyet, anket uygulama, çeşitli etkinliklerle belirleme gibi çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencinin okuma ilgisinin yüksek olması, okunacak metnin ilgi çekici olması ve ortamın uygunluğu okuma işlemini kolaylaştırmaktadır. İlginç bir kitap ya da metin aynı güçlük düzeyindeki diğer bir kitap ya da metne göre okuyucuya daha kolay görünmekte ve daha kolay okunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmaktadır.

**1.Yaş Göre Belirleme:** Schliebe-Lipert ve A.Beinlich, çocukların okuma ilgilerini yaş düzeyine göre belirlemek için bazı araştırmalar yaptılar. Bu araştırmalarda öğrencilerin kişisel farklılıkları, gelişim aşamaları ve ortak okuma ilgilerini göz önüne alarak beş dönem saptadılar. Bunları resimli kitap ve çocuk tekerlemeleri dönemi, peri masalları dönemi, gerçeklere yönelme dönemi, macera dönemi ve olgunluk dönemi olarak sıraladılar. Bu dönemler 2 - 17 yaş arasını kapsamaktadır.

*a.Resimli kitap ve çocuk tekerlemeleri dönemi:* Bu dönem 2 yaşından başlayarak 6 yaşına kadar sürmektedir. Beinlich bu aşamadaki çocuğun tamamen kendini düşündüğünü, kendi iç ve dış dünyası arasında çok az fark gördüğünü, özellikle resim ve şekillerle ilgilendiğini belirtmektedir. Tekelemeler de ise kelimelerin ritmik uyumunu çok beğendiklerini vurgulamaktadır. Çocuk bu dönemde hikâye niteliği taşımayan basit resimli kitaplarla ilgilenmekte, ancak 4 yaşına doğru hikâye ve masallara ilgisi yoğunlaşmaktadır.

*b.Peri masalları dönemi:* Bu dönem 6 -9 yaş arasını kapsamaktadır. Beinlich bu döneme "büyülü düşünüş" yaşı demektedir. Bu yaşlardaki çocuklar peri masallarından hoşlanmakta, masal kahramanları ile kendisini özdeşleştirmektedirler. Buradan hayal oyunlarına yönelmektedirler.

*c.Gerçeklere yönelme dönemi:* Bu dönem 9 yaşından başlayarak 12 yaşına kadar sürmektedir. Beinlich'e göre bu dönem çocuğu masallardan uzaklaşmakta, gerçekçi ve akılcılığa doğru yönelmektedir. Çocuk gerçek, objektif ve katı dünyaya kendini alıştırmaya başlamaktadır. "Ne? ", "Neden?" ve "Niçin?" sorularını sıkı sık sormakta, çevresindeki her şeye ilgisi artmaktadır. Bu dönem çocuğu, yaşanan olaylara dayalı öykülere daha çok ilgi duymaktadır. Bu dönem geçiş dönemi olduğundan peri masallarına ilgi de devam edebilmekte, maceraya karşı istek de artabilmektedir.

*d.Macera dönemi:* Bu dönem 12- 15 yaş arasını kapsamaktadır. Çocuk bu dönem ergenlik öncesi gelişim aşamasındadır. Yavaş yavaş kendi kişiliğini bulmakta; meydan okuma ve bağımsız olma

dönemine girmektedir. Bu yaşlarda grup kurma ve sertlik gösterilerine ilgi artmaktadır. Okuma ilgisi de bu doğrultuda olmaktadır. Bu dönemde aşırı duygusallık ve kendini ön plana çıkarma görüldüğünden macera kitapları, duygusal aşk romanları ile seyahat kitaplarına yönelmeler görülmektedir.

*e. Olgunluk dönemi:* 14-17 yaş grubu arasındadır. Bu dönemdekiler kendi iç dünyalarını keşfetmekte ve bir hayat planı yapmaktadırlar. Bu dönemdeki okuma ilgileri daha çok zihinsel içerikli maceralar, seyahat kitapları, tarihi romanlar, günlük olaylarla ilgili romanlar, edebiyat, şiirle ilgilenme ve mesleğe yönelme şeklinde görülmektedir (Güneş, 2000).

Yukarıdaki dönemlerden hareketle, çocuklara yönelik kitap hazırlarken onların içinde bulunduğu dönemlere dikkat edilmeli ve bu dönem özelliklerine göre konular seçilmelidir.

**2.Cinsiyete Göre Belirleme:** Okuma ilgisi yönüyle kız ve erkek çocuklar arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Araştırmalar çoğu ülkede erkek öğrencilerin kızlara göre daha az kitap okuduğunu ve ortaya çıkarmıştır. İngiltere’de York Üniversitesinden Profesör Stephen Gorard tarafından 22 ülkede yapılan bir araştırma, çoğu ülkelerde erkek öğrencilerin okuma alışkanlığı yönüyle kızların gerisinde olduğunu göstermektedir. Bazı araştırmalar ise erkeklerle kızlar arasındaki farkın son dönemlerde iyice açıldığını ortaya çıkarmaktadır. ABD’ de 25 yıldır yürütülen bir araştırmada okuma alışkanlığında erkeklerin kızların hep gerisinde olduğunu göstermektedir. Bu durum okuma araştırmaları PISA ve PIRLS’de açıkça ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak ders kitaplarında erkek öğrencilerin ilgilerini çekecek metinlerin olmaması gösterilmektedir. Bu nedenle erkek öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalı, ilgilerini çeken metinler ve kitaplar verilmelidir. Örneğin çeşitli mantık oyunları, araba, spor ve hareketli oyunları içeren kitaplar, resimli romanlar, vb.

Diğer taraftan bazı araştırmalar erkek çocukların hayvan hikâyelerine ilgi duymadıklarını, birkaç kitaptan sonra okumayı bıraktıklarını göstermektedir. Bu nedenle çocuk kitaplarında yeni teknolojiler, görsel unsurlar ve tasarımlar da yer almalıdır. Çocuk kitaplarında sorun çözme yollarını gösteren hikâyeler, düşünme ve akıl yürütmeye yönelik hikâyeler, mantık oyunları, kelime oyunları, sorgulayıcı, girişimci, kişisel ve sosyal değerleri geliştirici hikâyeler vb. olmalıdır. Çocuk bu hikâyeleri okumalı, kendini geliştirmeli ve geleceğine yön vermelidir.

**3.Anketle Belirleme:** Öğrencilerin okuma ilgisini belirlemek için başvurulan yöntemlerden biri de anket uygulamasıdır. Bu amaçla hem çocuklara hem de velilere anket hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu anketlerde velilere;

- Velilere göre çocukların okuma ilgileri nedir?
- Evdeki okuma alışkanlıkları nedir?
- Çocuklarıyla evde birlikte geçirdikleri süre ne kadar?
- Çocuklarının en sevdikleri zaman?
- Çocuklarının okuma ilgileri;
  - ✓ Kitap ve metin türü (roman, çizgi roman, gazete, internet ...),
  - ✓ Konular ( aşk, macera, bilim kurgu, bilim, seyahat vb.),
  - ✓ Kitap kalınlığı (125 sayfadan fazla veya az),
  - ✓ Evde okumayı tercih ettikleri zaman ve okumaya ayırdıkları süre nedir?
  - ✓ Evin dışında okumayı tercih ettikleri zaman ve ayırdıkları süre nedir?
  - ✓ İzledikleri film ya da TV dizisi nedir? gibi sorular yöneltilir.

Aynı sorular çocuklara da sorularak her iki grubun ankete verdikleri cevaplar karşılaştırılmakta ve buna göre çocukların okuma ilgileri değerlendirilmektedir(Gervais, 2001).

**4.Etkinliklerle Belirleme:** Öğrencilerin okuma ilgisi ve düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan bazı yöntem, teknik ve etkinlikler aşağıda verilmektedir. Bunlar daha da artırılabilir.

*Gözlemele:* Öğrencinin sınıf ya da okul kitaplığından aldığı ve okuduğu kitapların başlıkları, konuları, benzer kitapları seçme durumu belirlenebilir.

*Okuma karnesi:* Öğrencinin kitaplıktan aldığı ve okuduğu kitaplara beğenisi gösteren çizgiler veya işaretler koyması istenir. Örneğin (+++), (+-),(-) gibi. Öğretmen bu çizgileri inceleyerek her öğrencinin sevdiği kitabı belirleyebilir.

*Okuma dosyası:* Öğrencilere okudukları kitaplarla ilgili bir dosya hazırlanabilir. Bu dosyalar okunan kitaplarla ilgili bütün bilgileri içermeli, bir özeti olmalı, beğenilen yönleri gösteren yorumlar içermelidir. Bu dosyalar kitabın okunma sıklığı, alfabetik sırası, kitaplıktaki yeri veya adına göre sıralanabilir.

*Yazı etkinlikleri:* Öğrencilerle kısa roman, hikâye, çizgi roman, fıkra vb. yazılar üretirken, ya da belirli konularda kısa metinler yazarken ilgileri belirlenebilir. Bunun için “sevdiğim, eğer bu romanda bir kişi olsaydım, şu olurdu, eğer yazar olsaydım şunları yazardım” gibi sorular verilebilir.

*Afiş hazırlama:* Öğrencinin sevdiği bir kitapla ilgili afiş hazırlaması istenebilir. Resimler, hikâyenin çeşitli aşamalarını gösteren anlatımlar biçimde olabilir.

*Toplantı düzenleme:* Öğrenciler okudukları kitaplar ve özetleriyle birlikte sınıfa gelirler. Okudukları kitapları tüm sınıfa anlatırlar, sevdiğileri veya sevmedikleri yönleri söylerler. Tekrar bu türden kitapları seçip seçmeyeceklerini söylerler vb.

*Okuma ve tartışma:* Öğretmenler çocuklara çeşitli roman özetleri okuturlar. Her birini sınıfça tartışırlar. Beş kişilik tartışma ekibi oluşturulur her birine 1 dakikalık süre verilir ve şu soru sorulur : " Sana göre iyi bir kitabın özellikleri nelerdir? " Böylece öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemeye çalışırlar.

*Kitap sergileri:* Tercih edilen kitaplardan oluşan bir kitap sergisi düzenlenebilir. Sergide öğrencilerin okula geldiklerinden bu yana okudukları kitaplar konulabilir ve bu kitaplar hakkında öğrenciler konuşturulabilir. Ayrıca yıl boyu okunan albüm, çizgi roman, roman, şiir kitapları, çocuk kitapları, ansiklopedi gibi çeşitli dokümanlar sergilenebilir.

*Okuma köşesi düzenleme:* Sınıftaki okuma köşelerine çocuklar davet edilerek, kitap seçimi yaptırılabilir. Bu köşelere ne tür kitapların konulacağını belirlemeleri sağlanabilir. Böylece okuma ilgileri saptanabilir.

**4.Metin Seçme:** Okuma ilgisini geliştirmede metin seçimi de çok önemlidir. Okunacak metnin ilgi çekici olması okuma işlemini kolaylaştırmaktadır. İlginç bir kitap ya da metin aynı güçlük düzeyindeki diğer bir kitap ya da metne göre okuyucuya daha kolay görünmekte ve daha kolay okunmaktadır. Öğrencilere uygun metin seçmek için metnin ilgi çekme durumu çeşitli yönlerden incelenmektedir. Bu konuda Georges Henry, G.De Landsheere ve Rudolf Flesch tarafından yapılan araştırmalar ilginçtir. Bu araştırmalarda bir metinde öğrencilerin ilgisini çeken kelime ile cümleler;

- Metinde kullanılan özel isimler ve hitaplar,
- Hayret ifadeleri,
- Karşılıklı konuşma cümleleri,
- Öğrencinin duygu ve düşüncelerine yönelik cümleler, olarak belirlenmiştir.

Metnin ilgi çekme düzeyini belirlemek amacıyla ilk 100 kelimesi örneklem olarak alınmaktadır. Örnekleme giren cümlelerde ilgi düzeyini belirleyen *özel isim ve hitaplar, hayret ifadeleri, karşılıklı konuşma cümleleri* ile *öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelik ifadeler* belirlenmektedir. G.De Landsheere metnin giriş ve ikinci paragrafındaki ilk cümlelerde öğrencinin *duygu ve düşüncelerine yönelik ifadeler* kullanılıp kullanılmadığını da incelemektedir (Landsheere, 1975). İnceleme sonunda;

- Özel isimler, hitaplar, hayret ifadeleri *kişisel kelimeler adı* altında toplanmakta ve metnin diğer kelimelere oranı belirlenmektedir.
- Karşılıklı konuşma cümleleri ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerine yönelik anlatımlar ise *kişisel cümleler* olarak hesaplanmakta ve metindeki diğer cümlelere oranı belirlenmektedir.

- Son aşamada bu oranlar toplanarak elde edilen sonucun düzeyi belirlenmektedir. Bunların yani ilgi çekici kelime ve cümlelerin metnin en az % 30 'una ulaşması beklenmektedir. Bu sonuçlara göre metin ya da kitabın ilgi çekici olup olmadığı değerlendirilmektedir (Conquet ve Richaudeau, 1973).
- Öğrencilere verilecek metinlerde bu oranlara dikkat edilmektedir.

**5.Ortamı Düzenleme:** Okuma ortamı, okuyucunun metinle etkileştiği ve metni anlamaya çalıştığı ortamdır. Bu ortam fiziksel, psikolojik ve sosyal ortam olarak üç grupta ele alınmaktadır. Okuyucunun konuya ilgi duyması, güdülenmiş olması, metnin ilginç olması, okuyucunun ihtiyaçlarına cevap vermesi, ortamın gürültü, ışık, ısı durumu, okuma zamanı, yeri, öğretmen veya arkadaş desteği, araç-gereç ve çeşitli kitapların olması gibi öğeler okuma sürecini etkilemektedir. Okuma ilgisi açısından ortama dikkat edilmeli ve iyi düzenlenmelidir.

Öğrencilerin okuma ilgilerini belirlemek için verilen bu öneriler daha çok öğretmenlere yöneliktir. Öğrencilerin okuma ilgilerini saptamak için daha farklı çalışmalar da yapılabilir. Dileğimiz bu etkinlik ve yöntemlerle öğrencilerin okuma ilgilerinin daha iyi belirlenmesi, kitapları severek okumaları, okuma becerilerini geliştirerek ileride iyi okuyucular olmalarıdır.

#### Kaynakça

- Arsenault, M.È. (2015). *Comment susciter l'intérêt du lecteur: analyse de contenu de 38 guides rédactionnels*, [doctorate thesis]. Université Laval, Québec, Canada.
- Bamberger, R. (1975). *Développer l'habitude de la lecture*. Paris: UNESCO.
- Charmeux, E. (2001). *Lire et apprendre à lire, Faut-il que les élèves aiment lire ?*, 26 Ağustos 2017 tarihinde <https://www.charmeux.fr/aimerlire.html> adresinden erişilmiştir.
- Conquet, A, ve Richaudeau, F. (1973). "Cinq méthodes de mesure de la lisibilité." In: *Communication et langages*, 17, 5-16. doi : 10.3406/colan.1973.3978  
[http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1973\\_num\\_17\\_1\\_3978](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_17_1_3978)
- Faucambert, J. (1976). *La maniere d'etre lecteur*, Paris: Sermap- Hattier
- Gervais, F. (2001). Comment découvrir les intérêts de nos élèves pour la lecture ? *la Revue Québec*, 120, 36-38.
- GDT (2017). Grand Dictionnaire Terminologique, [www.granddictionnaire.com/](http://www.granddictionnaire.com/) adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayınları
- Güneş, F.(2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*, Ankara:Pegem A Yayınları.
- Hidi, S. ve Renninger, A. (2006). "The Four-Phase Model of Interest Development", *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- MEB (2010). *PISA 2009 projesi ulusal ön raporu*, MEB EARGED Yayınları.
- Mantoy, J. (1971). *Les 50 Mots-Cles de la psychologie de l'enfant*, Edition de Privat.
- Sadoski, M., Goetz, E. ve Rodriguez, M. (2000). "Engaging Texts: Effects Of Concreteness On Comprehensibility, Interest, And Recall In Four Text Types." *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85-95.
- Sadoski, M., Goetz, E. ve Fritz, J. (1993). "Impact of concreteness on comprehensibility interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design," *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 291-30.
- Staiger, R.C. (1976). *L' enseignement de la lecture*, Paris : UNESCO.



## CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CMSP) 4 ve 5 Yaş Çocuklarına Yönelik Türkçe'ye Uyarlama Çalışması<sup>1</sup>

Zeynep KILIÇ<sup>2</sup>, Gülden UYANIK BALAT<sup>3</sup>, Saime ÇAĞLAK SARI<sup>4</sup>

### Öz

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde çocukların motor becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) Türkçe'ye uyarlanması ve bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır. CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün uyarlama çalışması için İstanbul ili Avrupa yakasında Beşiktaş ve Şişli; Anadolu yakasında Kadıköy, Maltepe, Kartal ilçelerinde; özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve okul bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden 4 yaş ve 5 yaş çocukları üzerinden araştırmanın verileri toplanmıştır. Anadolu yakasında 168, Avrupa yakasında 168 çocuk olmak üzere 336 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün geçerlik çalışmalarında dil eşdeğerliği, görünüş geçerliği, kapsam ve kriter geçerlilikleri; güvenilirlik çalışmalarında ise test tekrar test, iç tutarlılık (KR-20) yöntemleri kullanılmış ve değerlendirmeciler arası tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Uyarlaması yapılan ölçme aracının kapsam geçerlik indeksi .99 olarak hesaplanmıştır. CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün kriter geçerliğini sağlamak üzere Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi ile arasındaki ilişkiye bakılmış olup ölçme araçlarının toplam puanları üzerinden yapılan analiz sonucunda .92 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. CHAMPS Motor Beceriler Protokolü motor beceriler toplam puanı üzerinden yapılan test tekrar test güvenilirlik çalışması korelasyon sonuçları test ve tekrar test ölçümleri arasında .94 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. İç tutarlılık çalışması kapsamında ölçme aracının alt boyutlarındaki her becerinin güvenilirlik değerlerini ve ölçme aracının genel iç tutarlılık değerini belirlemek üzere analizler yapılmış ve ölçme aracının genel iç tutarlılık değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün Türk çocuklarının hareket becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitim,  
Motor Gelişim,  
Hareket Becerisi,  
Ölçek Uyarlama

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.10.2017

Kabul Tarihi:10.11.2017

E-Yayın Tarihi: 17.11.2017

<sup>1</sup>Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Arş.Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, [zeynep.kilic02@gmail.com](mailto:zeynep.kilic02@gmail.com)

<sup>3</sup> Prof.Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, [gbalat@marmara.edu.tr](mailto:gbalat@marmara.edu.tr)

<sup>4</sup> Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye, [scaglak@marmara.edu.tr](mailto:scaglak@marmara.edu.tr)

## Adaptation Study of CHAMPS Motor Skills Protocol (CMSP) To Turkish For 4 and 5 Year Old Children

### Abstract

In this study, it was aimed to adapt the CHAMPS Motor Skills Protocol to Turkish and to conduct validity and reliability studies in this direction. Data for the adaptation study of the CHAMPS Motor Skills Protocol were collected from 4 years old and 5 years old children who are attending preschool education in private kindergartens, independent kindergartens, and kindergartens within the school., Beşiktaş and Şişli districts in Europe; Kadıköy, Maltepe and Kartal districts in Anatolia in İstanbul. 336 children, 168 children were from Anatolian side and 168 children were from European side, were included in this study. Language equivalence, face validity, content validity and criterion validity methods were used in the validity studies of the CHAMPS Motor Skills Protocol. In the reliability studies of the CHAMPS Motor Skills Protocol, test retest, internal consistency (KR-20) and interobserver reliability methods were used. The content validity index of the adapted tool was calculated as .99. The relationship between CHAMPS Motor Skills Protocol and the Test of Gross Motor Development was measured to ensure the criterion validity and a positive correlation was found at .92 level as a result of the analysis of the total scores of the assessment tools. Test-retest reliability study correlation test results on the total scores of motor skills showed a significant positive correlation between test and retest test scores at .94 level. In the context of the internal consistency study, analyzes were performed to determine the reliability values of each skill in the subscales of the assessment tool and the overall internal consistency value of the assessment tool. The overall internal consistency value of the assessment tool was calculated as .77. As a result of the studies, it was determined that CHAMPS Motor Skills Protocol is a valid and reliable assessment tool for measuring the movement skills of Turkish children.

### Keywords

Pre-school education,  
Motor Development,  
Movement Skill,  
Scale Adaptation

### Article Info

Received: 10.31.2017  
Accepted: 11.10.2017  
Online Published: 11.17.2017

### Giriş

Motor gelişim; temelinde hareketi ve hareket becerilerini barındıran, doğum öncesinden başlayıp ölüme kadar uzanan bir süreçtir (Haywood ve Getchell, 2014, s. 5). Motor gelişim, en genel tanımıyla hayat boyu motor davranışlarda (hareketlerde) meydana gelen değişimleri kapsayan ve bir ömür süren, gelişen ve değişen bir gelişim alanıdır (Clark, 1989). Motor gelişim; bedeni kullanmaya yönelik olarak büyük kas (lokomotor/kaba motor) gelişimi ve nesne kullanmaya yönelik olarak da küçük kas (ince motor) gelişimi olarak kendi içinde iki boyutta incelenmektedir (Sevimay-Özer ve Özer, 2014). Bu iki boyutun yanı sıra motor gelişimin yaşlara göre dönemlere ayrıldığı aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamaların bilinmesi o dönemdeki çocuğa uygun bir destek sunulabilmesi açısından önemlidir.

Bireyin çocukluk dönemini ele alan motor gelişim dört aşamada incelenmektedir. Bu aşamalar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Gallahue, 1982; Sevimay Özer ve Aktop, 2014; Şen, 2004):

*Refleksif Hareketler Dönemi (0-1 Yaş):* Bu dönem reflekslerden oluşan, reflekslerin de alt beyin tarafından kontrol edildiği hareketleri kapsayan dönemdir. Bu dönemde bebek yakın çevresi hakkında bilgi edinirken; bebeğin refleksif hareketleri değişen basınç, ışık, ses ve dokunma ile meydana gelmektedir (Gallahue, 1982).

*İlkel Hareketler Dönemi (1-2 Yaş):* Doğumdan başlamak üzere bebeğin iki yaşına gelene kadar devam eden, normal şartlar altında değişime dirençli bir sırası olan ve karakteristik hareketleri içeren, belli bir sırası olmasına karşın kalıtım ve çevresel etmenlerden kaynaklı olarak çocuktan çocuğa da değişiklik gösterebilen bir dönemdir (Gallahue, 1982).

*Temel Hareketler Dönemi (2-7 Yaş):* İlkel hareketler dönemindeki hareketlerden daha gelişmiş hareketleri içeren, çocukların aktif olarak bedenlerinin hareket etme yetisini denedikleri, keşfettikleri ve temel hareket becerilerini kazandıkları dönemdir (Gallahue, 1982; Haywood, 1993, s. 125; Muratlı, 2013, s. 32; Sevimay Özer ve Özer, 2014, s. 122; Sugden ve Wade, 2013). Okul öncesi döneme denk



gelen temel hareketler dönemi; başlangıç evresi, ilk evre ve olgunlaşma evresi olmak üzere üç evrede incelenmektedir. Başlangıç Evresi: 2-3 yaşı kapsayan bu evrede çocuk, temel bir hareketi gerçekleştirmek ve kendi hareket yeteneklerini keşfetmek için ilk denemelerini yapmaktadır. Bu evrede beden çok kısıtlı ya da abartılı şekilde kullanılmaktadır ve bedenin ritmi ile koordinasyonu zayıf durumdadır (Muratlı, 2013, s. 32; Öztürk, 2014, s. 53; Sevimay-Özer ve Özer, 2014, s. 122). İlk Evre:3-4 yaşı kapsayan bu evrede, denemesi yapılan temel hareketlerin daha koordineli ve ritmik bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Hareketlerdeki koordinasyon ve uyum artmakla birlikte beden kullanımı hala abartılı ya da sınırlı olabilmektedir (Muratlı, 2013, s. 32; Öztürk, 2014, s. 53; Sevimay Özer ve Özer, 2014, s. 122). Olgunlaşma Evresi: 5-7 yaşı kapsayan bu evrede, çocukların temel hareketleri, uyumlu, koordineli ve kontrollü olarak yapması gerektiği belirtilmektedir (Muratlı, 2013, s. 32; Öztürk, 2014, s. 53; Sevimay Özer ve Özer, 2014, s. 122). Çocukların ve yetişkinlerin temel hareket becerilerine bakıldığında pek çok bireyin olgunlaşma seviyesine ulaşamadığı görülmektedir (Öztürk, 2014, s.53; Sevimay Özer ve Özer, 2014, s. 122-123). Çocukların bir kısmı temel hareketler döneminin olgunlaşma evresine olgunlaşma ve minimum ortam etkisi ile ulaşabilirken, çocukların büyük bir çoğunluğu bu evreye ulaşabilmek için uygulama fırsatı, cesaretlendirme, uygun öğrenme ortamı ve bu ortamlarda uygun eğitime ihtiyaç duymaktadır (Sevimay Özer ve Özer, 2014, s. 122-123).

*Özelleşmiş Hareketler Dönemi (7-14+ Yaş):* Temel hareketler döneminden daha gelişmiş ve daha kapsamlı becerileri içermektedir. Bu dönemde hareket keşif olmaktan çıkmış, spor yapma ve eğlenme gibi çeşitli karmaşık hareketlerin yapılmasında araç olarak görev yapmaktadır (Gallahue, 1982).

Erken çocukluk döneminde tüm gelişim alanlarında çok hızlı ilerlemenin görüldüğü göz önüne alındığında her bir gelişim alanının bu dönemde doğru desteklenmesi, değerlendirilmesi ve takibi oldukça önemlidir. Bu gelişim alanları; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve bir gelişim alanı olmamakla beraber bu dönem çocuğu için önemli olan becerileri içeren özbakımdır. Tüm bu gelişim alanlarının bir denge içinde gelişmesinin sağlanması gerektiğinden bir gelişim alanı diğerinden daha geride tutulmamalı ve her biri eşit düzeyde desteklenmelidir.

Son yıllarda kentleşmenin artması ve çocuklar için açık alanların yeterli düzeyde bulunmaması nedeniyle çocuklar “sokakta” oyun oynarken edinebilecekleri birçok beceriden yoksun kalmakta ve bu durum özellikle motor gelişimlerinde olumsuz etki yapmaktadır. Motor gelişim alanı dışındaki gelişim alanlarının desteklenmesi için okul ve ev ortamında gerekli düzenlemeler yapılabilir; ancak motor gelişim için nitelikli hareket alanları olması gerekmektedir. Ayrıca çocuğun ilerleyen yıllardaki hareket becerileri, erken çocukluk dönemindeki motor gelişimi ve hareket becerileri ile doğrudan ilişkili olduğundan (Loprinzi, Davis ve Fu, 2015) bu dönemde en az diğer gelişim alanları kadar motor gelişimin de desteklenmesi gerekmektedir.

Motor gelişim süreci, yüzeysel olarak bakıldığında çocuklarda sadece kemik, kas gelişimi ve hareket becerilerinin gelişimini kapsar şekilde görünse de bu gelişim alanı diğer gelişim alanlarıyla yakından bağlantılıdır. Çocukların motor gelişimlerine ve hareket becerilerinin gelişmesine katkı sağlamak dolaylı olarak çocukların farklı gelişim alanlarında da desteklenmesini sağlayacaktır. Motor gelişim ile bilişsel, sosyal duygusal ve dil gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu pek çok çalışmayla ortaya koyulmuştur (Diamond, 2000; Houwen, Visser, Putten ve Vlaskamp, 2016; Iivonen ve Saakslanti, 2014; Wang, 2004). Motor gelişim ile diğer gelişim alanları arasındaki bu ilişki göstermektedir ki çocukların hareketliliğini arttırmak sadece motor gelişimlerini değil, tüm gelişim alanlarını olumlu yönde desteklemektedir.

Çocukların bütüncül gelişimleri üzerindeki etkisi ve önemi yapılan araştırmalarla da vurgulanan motor gelişimi desteklemeye yönelik programların hazırlanması ve çocukların motor gelişimlerinin uygun ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle Türk çocuklarına uygun olarak geliştirilen ve uyarlanan motor gelişim ve becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçme araçları incelenmiş ve sayıca sınırlı oldukları görülmüştür. Türkiye’de çocuklarının motor

gelişim ve becerilerini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarını belirlemeye yönelik yapılan alanyazın taramasında Türkiye’de kullanılan 13 ölçme aracı olduğu ve bu ölçme araçlarından 11’inin farklı dillerden uyarılma olduğu; 2’sinin ise Türk çocukları için araştırmacılar tarafından geliştirildiği belirlenmiştir (Aykaç, 2011; Biber ve Ural, 2012; Denver II Gelişimsel Tarama Testi Hakkında, 2015; Mülazımoğlu Ballı, 2006; Mülazımoğlu Ballı ve Gürsoy, 2012; “Portage Erken Eğitim Paketi” Sertifika Programı, 2015; Tepeli, 2007; Tunçeli, 2017). Tunçeli ve Zembat (2017) da gelişime yönelik çalışmalarında gelişimin bir bütün olarak değerlendirilmesini ve bu değerlendirme kapsamında Türkiye’de ve dünyada kullanılan ölçme araçlarını inceledikleri çalışmalarında Türkiye’de kullanılan ölçme araçlarının çoğunun yurt dışında geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması yapılan ölçme araçları olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de kullanılan motor gelişimi ölçmeye yönelik ölçme araçlarının geniş yaş aralıklarına hitap etmesi, motor gelişimi hareket becerileri ya da tepki süresi gibi farklı açılardan ölçmesi gibi avantaj ve özel materyal gerektirmesi, sadece gelişim uzmanlarının uygulayabilmesine olanak sağlaması gibi dezavantajlarının bulunduğu görülmekle birlikte, okul öncesi dönem çocuklarına özgü, bu dönemde kazanılması beklenen temel hareket becerilerini ayrıntılı ve özel materyaller gerektirmeden değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracı olmadığı görülmüştür.

Bu bilgiler ışığında okul öncesi dönem çocuklarına uygun ve hareket becerilerini ayrıntılı maddelerle ölçen ve özel bir ölçüm kiti gerektirmeyen CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün (CHAMPS – Children’s Activity and Movement in Preschool Study- Motor Skills Protocol) Türk çocukları için uyarlanması alandaki eksikliğin/ihtiyacın giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülecek bu araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) 4-5 yaş Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığının yanıtı aranmıştır.

## Yöntem

Bu çalışmada erken çocukluk döneminde çocukların motor becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş olan CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) Türkiye’de çocuklara uygun hale getirilmesi ve bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

3-5 yaş grubu çocukların motor becerilerini ölçmek için geliştirilmiş olan CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) uyarılma çalışmalarında, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması nedeniyle 3 yaşındaki çocuklara ulaşmakta yaşanacak zorluktan kaynaklı olarak çalışma kapsamına okul öncesi eğitim alan 4 -5 yaş grubu çocuklar dâhil edilmiştir.

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün geçerlik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesi için veri toplama sürecine dâhil edilen okullar İstanbul İl Milli Eğitim Bakanlığı’ndan temin edilmiş olan ilçelere ve okul türlerine göre gruplandırılmış okul listelerinden, sınıf sayısı en az 3 olanlar seçilerek belirlenmiştir. Okullardaki asgari sınıf sayısının belirlenme nedeni; araştırmaya ayrılan gün içerisinde tam gün, maksimum sayıda çocukla çalışabilme fırsatı sağlayabilmek ve zamanı verimli kullanabilmek içindir. Belirtilen şartlara uygun olarak belirlenmiş olan okullarla teker teker iletişim kurularak okul idaresine çalışma hakkında bilgi verilmiş, uygulama için çocuklarla bireysel olarak çalışılacağı belirtilmiş ve çocuğa hareket imkânı tanyacak geniş, boş bir alana sahip olma durumları sorulmuştur. Veri toplama sürecinin verimliliğinin artabilmesi için araştırma kapsamında yer alacak olan yaş gruplarında yeterli sayıda çocuk olup olmadığının bilgisi de okul idaresinden alınmıştır. Gerekli fiziksel ortamı ve yeterli çocuk sayısını sağlayabilen okullar veri toplama sürecine dâhil edilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce çocukların doğum tarihlerini gösteren listeler sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Çalışma kapsamında normal gelişim gösteren, kaynaştırma kapsamında yer almayan, çocuklar arasından basit rastgele örnekleme yoluyla çalışmaya dâhil edilecek çocuklar seçilmiştir.

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) uyarlama çalışması için İstanbul ili Avrupa yakasında Beşiktaş ve Şişli; Anadolu yakasında Kadıköy, Maltepe, Kartal ilçelerinde çalışılmıştır. Çalışmanın bu ilçelerde yapılmasının nedeni; ilçe sınırlarında çok sayıda okul öncesi eğitim kurumunun bulunması ve var olan okullarda uygun fiziksel ortamı sağlayan, en az üç şubesi bulunan okulların çalışmaya dahil edilmesidir. Bahsedilen kriterler ve kolay ulaşılabilirlik ilkesi göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın verileri; özel anaokulları, bağımsız anaokulları ve okul bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden 4 yaş ve 5 yaş çocuklarından toplanmıştır. Her bir okulda, bahsedilen yaş gruplarının her birinde 7 kız, 7 erkek ile çalışılmıştır.

İstanbul ili Anadolu yakasından 2 özel anaokulu, 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilkokula bağlı anasınıfında çalışılmıştır. Her eğitim kurumunda 4yaş (48-60 aylık) grubundan 14 çocuk (7 kız, 7 erkek), 5 yaş grubundan (61-72 aylık) 14 çocuk (7 kız, 7 erkek) olacak şekilde toplamda 28 çocukla çalışılmış olup; Anadolu yakasında bulunan altı eğitim kurumundan toplam 168 çocuk üzerinden veri toplanmıştır. Avrupa yakasında, 3 özel anaokulu, 2 bağımsız anaokulu ve 2 ilkokula bağlı anasınıfından toplam 168 çocukla çalışılmıştır. Avrupa yakasında 3 özel anaokulu ile çalışılmasının nedeni; hedeflenen çocuk sayısına sadece iki okul üzerinden ulaşamamasıdır. Yaş grupları için planlanan sayıya ulaşabilmek için özel anaokulları kapsamında bir okulun daha veri toplama sürecine dâhil edilmesi ile yeterli çocuk sayısına ulaşılmıştır. Bu özel durumun haricinde diğer okul türlerinde her okuldan 28 çocukla çalışılmış ve Avrupa yakasında bulunan yedi eğitim kurumundan toplam 168 çocuk üzerinden veri toplanmıştır. İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında çalışılan okullar, okul türlerine göre, Anadolu ve Avrupa yakalarına göre ve genel toplamda toplanan veri sayısını gösteren tablo aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Anadolu – Avrupa yakalarında okul türlerine, yaş ve cinsiyetlere göre çalışma grubu bilgileri

|                   |    | ANADOLU YAKASI |    |       | AVRUPA YAKASI |       |       |        |     |
|-------------------|----|----------------|----|-------|---------------|-------|-------|--------|-----|
|                   |    | 4 yaş          |    | 5 yaş | 4 yaş         |       | 5 yaş | Toplam |     |
| ÖZEL ANAOKULU     | Ö1 | Kız            | 7  | 7     | Ö3 ve Ö4      | Kız   | 7     | 7      | 112 |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
|                   | Ö2 | Kız            | 7  | 7     | Ö4 ve Ö5      | Kız   | 7     | 7      |     |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
| BAĞIMSIZ ANAOKULU | B1 | Kız            | 7  | 7     | B3            | Kız   | 7     | 7      | 112 |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
|                   | B2 | Kız            | 7  | 7     | B4            | Kız   | 7     | 7      |     |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
| ANASINIFI         | A1 | Kız            | 7  | 7     | A3            | Kız   | 7     | 7      | 112 |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
|                   | A2 | Kız            | 7  | 7     | A4            | Kız   | 7     | 7      |     |
|                   |    | Erkek          | 7  | 7     |               | Erkek | 7     | 7      |     |
| Toplam            |    |                | 84 | 84    |               | 84    | 84    | 336    |     |

## **Veri Toplama Araçları**

### *CHAMPS Motor Beceriler Protokolü (CHAMPS Motor Skills Protocol – CMSP)*

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü (CHAMPS Motor Skills Protocol – CMSP) 2009 yılında, South Carolina Üniversitesi'nden Harriet G. Williams, Karin A. Pfeiffer, Marsha Dowda, Chevy Jeter, Shaverra Jones ve Russel R. Pate'in, alana yeni bir motor becerileri ölçme aracı katmak amacıyla yaptıkları çalışmanın ürünüdür (Williams vd., 2009). CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün ortaya çıkma aşamasında, alanında uzman araştırmacılar Movement Assessment Battery for Children (MABC), Peabody Development Motor Scales (PDMS) ve Test of Gross Motor Development 2<sup>nd</sup> Edition (TGMD-2) ölçme araçlarını incelemiş ve TGMD-2'nin 3-5 yaş arası çocukların motor becerilerini ölçme noktasında çalışmalarına temel oluşturabilecek en mantıklı ve uygun ölçme aracı olduğuna karar vermişlerdir. Bu gerekçelerden hareketle CMSP'nin geliştirilmesinde TGMD-2 araştırmacıların yol göstericisi olmuştur (Williams, vd., 2009). Geliştirilen ölçme aracı araştırmacılar tarafından test ya da ölçek olarak adlandırılmamış; bunların yerine protokol olarak adlandırılmıştır.

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü, iki alt boyuttan ve toplam 70 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ve çocukla birebir uygulanarak ölçümleri yapılan motor beceriler aşağıdaki gibidir (Williams vd., 2009):

1. Yer Değiştirme (Lokomotor) Alt Boyutu
  - a. Koşma (6 madde)
  - b. Durarak Uzun Atlama (5 madde)
  - c. Kayma Adımı (7 madde)
  - d. Galop (7 madde)
  - e. Sıçrama (3 madde)
  - f. Sekme (6 madde)
2. Nesne Kontrolü Alt Boyutu
  - a. Baş Üstü Atış (6 madde)
  - b. Aşağıdan Yuvarlama (6 madde)
  - c. Ayakla Vurma (7 madde)
  - d. Yakalama (5 madde)
  - e. Sabit Duran Topa Sopa ile Vurma (7 madde)
  - f. Top Sektirme (5 madde)

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün geliştirilmesi sürecinde pilot çalışmayı takiben, yapılan geçerlik güvenirlik çalışmasında 22 okul öncesi eğitim kurumundan, 3-5 yaşları arasında 297 çocukla çalışılmıştır (Williams vd., 2009). Çalışmalar çocuklarla birebir gerçekleştirilmiş ve bir çocuğun ölçümünün tamamlanması ortalama 25-30 dakika sürmüştür. Ölçüm yapılırken, araştırmacı ölçümü yapılacak hareketi önce kendisi çocuğa göstermiş ve ardından bu hareketi yapması için çocuğa iki şans vermiştir. Çocuğun her iki denemesi de ölçüm formuna işlenmiştir (Williams vd., 2009).

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün geçerlik çalışmasında TGMD-2 ölçüm aracı kullanılmış ve ölçümler her iki ölçme aracıyla da yapılarak her iki ölçüm aracının karşılaştırması yapılmıştır (Williams vd., 2009). Testlerin karşılaştırılmasında ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise CMSP ve TGMD-2 ölçeklerinin lokomotor alt ölçeklerinin .98; nesne kontrolü alt ölçeklerinin .97 ve toplam puanlarının .98 geçerlik puanı aldıkları tespit edilmiştir (Williams vd., 2009).

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün güvenirlik çalışmasında ise iki gözlemci 22 okuldan 50 çocuk ile çalışmış ve her iki gözlemcinin puanlamaları karşılaştırılmıştır. Bu noktada ise gözlemciler arası uyum puanları lokomotor alt ölçeğinde .99, nesne kontrolü alt ölçeğinde .98 ve toplamda .94 olarak belirlenmiştir (Williams vd., 2009).

### *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT)*

Ulrich tarafından 3-10 yaş arası çocukların kaba motor gelişimlerini ölçmek için 1985 yılında geliştirilmiş olup, 2000 yılında revize edilen Test of Gross Motor Development (TGMD) ölçme aracı; Tepeli (2007) tarafından “Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT)” olarak Türkçe’ye uyarlanmıştır. Lokomotor ve nesne kontrol olmak üzere 2 alt testten oluşan ölçme aracı toplamda 12 büyük kas becerisini ölçmektedir.

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi’nin geçerlik güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde analizi için geçerliliği test etmeye yönelik madde analizi (madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği) ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışmasına yönelik olarak gözlemciler arası tutarlılık, testin aralıklı tekrarı ve iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik alt testlerin ve toplam puanın yaş gruplarına göre katsayıları aşağıdaki gibidir (Tepeli, 2007);

- ✓ Lokomotor beceri alt testi için iç tutarlık katsayıları yaşlara göre; 3 yaş için .82, 4 ve 5 yaş için .78; 6 yaş için .76’dır.
- ✓ Nesne Kontrol beceri alt testi için iç tutarlık katsayıları yaşlara göre; 3 yaş için .74, 4 yaş için .72, 5 yaş için .65; 6 yaş için .77’dir.
- ✓ Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi toplam puanına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları 3 yaş için .86, 4 yaş için .83, 5 yaş için .78 ve 6 yaş için .85’tir.

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi’nin ortanca alfa değerleri lokomotor beceri için 0.75, nesne kontrol becerisi için 0.72 ve testin toplamında 0.78 olarak bulunmuştur.

### *Veri Toplama Süreci*

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü’nün geliştiricilerinden olan Dr. Harriet Williams’tan, protokolün uyarlamasının yapılmasına yönelik izin 23 Eylül 2015 tarihinde alınmış ve tez süreci tamamlanana kadar Türkiye’de bu ölçme aracını bir başka araştırmacının kullanamayacağı yine aynı izin yazısında belirtilmiştir.

Gerekli yazılı iznin alınmasının ardından ölçeği geliştiren Dr. Williams’ın isteği üzerine 3 çocukla ölçek uygulaması yapılmış ve alınan izinler doğrultusunda bu uygulamaların kamera kayıtları alınarak Dr. Williams’ın değerlendirilmesine sunulmuştur. Dr. Williams bu kayıtlardan seçtiği iki tanesinde uygulayıcının hareketleri doğru gösterip göstermediğini ve çocukla iletişimini incelemiş; ardından yine aynı iki kayıta yer alan çocukların protokol üzerinden değerlendirmelerini yapmış ve uygulayıcının da verdiği puanlar ile kendi puanlarının karşılaştırmasını yapmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda uygulamacılar arasında genel olarak 2-3 puanlık bir fark olduğu ve uygulayıcının çocuklara kendisinden birkaç puan yüksek puan verdiğini Dr. Williams belirtmiştir. Bu puan farkının protokolü kullanmaya bir engel teşkil etmediği de yine Dr. Williams tarafından dile getirilmiştir.

Dr. Williams ile yapılan çalışmaların bitmesinin ardından çeviri işlemleri tamamlanmış ve uzman görüşü alınmış olan ölçme aracının kullanımı için İstanbul İl Milli Eğitim Bakanlığı’ndan çalışma izni alınmıştır. Okullarla gerekli görüşmeler yapıp, ölçeğin uygulanabileceği yeterli alanı olan okulların belirlenmesinin ardından 2015-2016 eğitim öğretim yılı, bahar döneminde, Mart-Haziran ayları arasında İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakalarında yer alan okullardan çalışmanın verileri toplanmıştır.

Veri toplama günleri olarak çocukların okulda bulunma ihtimallerinin en yüksek olduğu düşünülen Salı ve Perşembe günleri tercih edilmiş ve ortalama 153 saat süren çalışmanın sonunda araştırmanın verileri toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde, araştırmacı ölçme aracındaki her beceriyi önce kendisi çocuğa model olarak göstermiş sonra da çocuktan gördüğü hareketi tekrar etmesini istemiştir. Bu süreçte çocukların birbirlerinin hareketlerini taklit etme ihtimalini ortadan kaldırmak ve araştırmacının gösterdiği hareketlere odaklanmalarını sağlamak adına çocuklarla bireysel olarak çalışılmıştır ki ölçme aracının orijinalinde de uygulama aynı şekilde yapılmaktadır. Bir çocukla yapılan çalışma ortalama 25 dakika sürmüştür.

## Bulgular

Bulgular başlığı altında CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün (CHAMPS Motor Skills Protocol) Türkçe'ye uyarlanmasına ilişkin olarak öncelikle geçerlilik, ardından güvenilirlik çalışmalarının bulguları sunulmuştur.

**Tablo 2.** CHAMPS motor beceriler protokolü ölçeğinin ortalama puan, standart sapma ve standart hata değerleri

|                                   |          | n   | Ortalama | Standart sapma | Standart hata |
|-----------------------------------|----------|-----|----------|----------------|---------------|
| Koşma                             | 48-60 ay | 168 | ,898     | ,161           | ,012          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,928     | ,134           | ,010          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,913     | ,148           | ,008          |
| Durarak Uzun atlama               | 48-60 ay | 168 | ,632     | ,198           | ,015          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,722     | ,182           | ,014          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,677     | ,195           | ,010          |
| Kayma Adımı                       | 48-60 ay | 168 | ,606     | ,312           | ,024          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,801     | ,196           | ,015          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,703     | ,278           | ,015          |
| Galop                             | 48-60 ay | 168 | ,801     | ,266           | ,020          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,865     | ,220           | ,017          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,833     | ,246           | ,013          |
| Sıçrama                           | 48-60 ay | 168 | ,416     | ,330           | ,025          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,535     | ,330           | ,025          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,476     | ,335           | ,018          |
| Sekme                             | 48-60 ay | 168 | ,597     | ,295           | ,022          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,764     | ,245           | ,018          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,680     | ,283           | ,015          |
| Yer Değiştirme<br>Toplam          | 48-60 ay | 168 | ,658     | ,151           | ,011          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,769     | ,128           | ,009          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,714     | ,150           | ,008          |
| Baş Üstü Atış                     | 48-60 ay | 168 | ,453     | ,293           | ,011          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,590     | ,249           | ,019          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,521     | ,280           | ,015          |
| Aşağıdan<br>Yuvarlama             | 48-60 ay | 168 | ,699     | ,278           | ,021          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,800     | ,212           | ,016          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,750     | ,252           | ,013          |
| Ayakla Vurma                      | 48-60 ay | 168 | ,684     | ,287           | ,022          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,765     | ,276           | ,021          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,725     | ,284           | ,015          |
| Yakalama                          | 48-60 ay | 168 | ,768     | ,098           | ,007          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,790     | ,085           | ,006          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,779     | ,092           | ,005          |
| Sabit Duran Topa<br>Sopayla Vurma | 48-60 ay | 168 | ,491     | ,245           | ,018          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,589     | ,195           | ,015          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,540     | ,226           | ,012          |
| Top Sektirme                      | 48-60 ay | 168 | ,113     | ,266           | ,020          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,404     | ,425           | ,032          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,258     | ,383           | ,020          |
| Nesne Kontrolü<br>Toplam          | 48-60 ay | 168 | ,535     | ,148           | ,011          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,656     | ,151           | ,011          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,595     | ,161           | ,008          |
| Motor Beceriler<br>Toplam         | 48-60 ay | 168 | ,597     | ,131           | ,010          |
|                                   | 61-72 ay | 168 | ,713     | ,119           | ,009          |
|                                   | Toplam   | 336 | ,655     | ,138           | ,007          |

Tablo 2 incelendiğinde, yer değiştirme alt boyutunda ve nesne kontrolü alt boyutlarında yer alan tüm becerilerin ortalama puanlarının 5 yaş (61-72 aylık) grubunda yer alan çocuklar için daha yüksek olduğu görülmektedir. Yer değiştirme ve nesne kontrolü alt boyutlarının ortalama puanları ile motor

beceriler ortalama puanları incelendiğinde ise sonuçların yine aynı şekilde 5 yaş (61-72 aylık) grubunda yer alan çocuklar için daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum beklendiği üzere 5 yaş çocuklarının tüm boyutlarda 4 yaş çocuklarından daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

### ***Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular***

Ölçme aracının geçerliğini belirlemek için dil eşdeğerliği, görünüş geçerliği, kapsam geçerliği ve kriter geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Geçerlilik çalışmasında ilk olarak; dil eşdeğerliği ve görünüş geçerliği çalışmaları yapılmıştır.

### ***Dil Eşdeğerliği ve Görünüş Geçerliği***

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi Okul Öncesi Eğitim alanından iki uzman ve araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu çevirilerden elde edilen ortak Türkçe metin, orijinal metin ile birlikte eğitim alanında ve özellikle motor gelişim konusunda uzman iki araştırmacıya gönderilmiş ve İngilizce ifadeler ile Türkçe ifadelerin tutarlılığı incelenmiştir. Çevirinin son aşaması olarak ise Türkçe metin profesyonel çevirmenler tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal metin ile İngilizce'ye çevrilen metnin karşılaştırması yapılmıştır.

Çeviri işlemlerinden sonra son halini alan protokol, görünüş geçerliği kapsamında ölçme aracının ölçmek istediği özellikleri ölçüp ölçmediğinin (Sönmez ve Alacapınar, 2014) belirlenebilmesi amacıyla uzman görüşleri alınması için özellikle motor gelişim alanında uzman olan akademisyenlere gönderilmiştir. Uzmanların ölçme aracının belirttiği özellikleri ölçülebilir alt boyut ve becerileri kapsadığını belirtmişlerdir.

### ***Kapsam Geçerliği***

Kapsam geçerliği, ölçülmek istenilen niteliğin ölçülebilen ve gözlenebilen tüm özelliklerinin ölçme aracıda bulunması (Sönmez ve Alacapınar, 2014) demektir. Ölçme aracına yönelik kapsam geçerliği çalışması, uzman görüşüne başvurma yöntemi ile veri toplama süreci başlamadan önce yapılmıştır. Uzmanların görüşlerinin değerlendirilmesi noktasında ise Lawshe tekniği kullanılmıştır. Görüşüne başvuru alan 13 uzmandan 7'si ölçme aracına yönelik geribildirim vermiş ve analizler 7 uzman sayısı temel alınarak yapılmıştır.

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü için uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda yapılan analizler sonucunda ölçme aracıda yer alan maddeler için kapsam geçerlik oranı (KGO) değerleri 0.75 – 1 arasında değişmiş, bu sonuçlar gereği hiçbir madde ölçme aracından çıkarılmamıştır. Kapsam geçerlik indeksi hesabı sonucunda ise bu değer 0.99 olarak bulunmuştur.

### ***Kriter Geçerliği***

Kriter geçerliği çalışması için; orijinal adı Test of Gross Motor Development -2 (TGMD-2) olan, Tepeli (2007) tarafından Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (BüKBÖT) olarak Türkçe'ye uyarlanan ölçme aracından yararlanılmıştır.

Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi 4 yaş ve 5 yaş gruplarından her ikisinde de 30'ar çocuğa olmak üzere toplam 60 çocuğa uygulanmıştır.

**Tablo 3.** CHAMPS motor beceriler protokolü ve büyük kas becerilerini ölçme testi pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları

|               | <b>Yer Değiştirme</b> | <b>Nesne Kontrolü</b> | <b>Motor Beceriler Toplamı</b> |
|---------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|
| CMBP - BüKBÖT | .89                   | .90                   | .92                            |

p<.01

Tablo 3'te görüldüğü gibi; CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün kriter geçerliğini sağlamak üzere Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Analizler her iki testin

toplam motor beceri puanı ve her iki ölçme aracının da alt boyutları olan yer değiştirme ve nesne kontrolü alt boyutlarının toplam puanları üzerinden yapılmıştır. Tabloda görüldüğü gibi, analizleri yapılan tüm boyutlar üzerinde istatistiksel açıdan  $p<.01$  düzeyinde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ölçme aracının yer değiştirme alt boyutunda yer alan becerilere yönelik korelasyon katsayıları şu şekildedir: Koşma .84, durarak uzun atlama .77; kayma adımı .84; galop .87; sıçrama .98 ve sekme .81.

Nesne Kontrolü alt boyutunda yer alan becerilere yönelik korelasyon katsayıları ise; baş üstü atış .78; aşağıdan yuvarlama .78; ayakla vurma .84; yakalama .64; sabit duran topa vurma .84 ve top sektirme .95'tir.

**Tablo 4.** CHAMPS motor beceriler protokolü ve büyük kas becerilerini ölçme testi 4 yaş ve 5 yaş korelasyon sonuçları

|       | Yer Değiştirme | Nesne Kontrolü | Motor Beceriler Toplamı |
|-------|----------------|----------------|-------------------------|
| 4 Yaş | .884           | .898           | .916                    |
| 5 Yaş | .903           | .912           | .927                    |

$p<.01$

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü ve Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi arasındaki korelasyonlara yaş bazında bakıldığında ise yer değiştirme, nesne kontrolü ve motor beceriler toplam puanları ile 4 yaş ve aynı zamanda 5 yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 4'te görülmektedir.

#### *Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular*

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test yöntemi, iç tutarlık analizi (KR-20 güvenirlilik katsayısı) ve değerlendirmeciler arası tutarlılık yöntemleri kullanılmıştır.

#### *Test Tekrar Test*

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında kullanılan test tekrar test yöntemi; bir ölçme aracının aynı bireylere, aynı şartlar altında, belli bir zaman aralığında tekrar uygulanmasıdır (Alpar, 2014, s. 479). Test-Tekrar Test güvenirlilik çalışmasının verileri ilk uygulanan testten iki hafta sonra toplanmıştır. Veriler, 4 ve 5 yaştan toplam 60 çocuk üzerinden toplanmıştır. 4 yaş grubundan 15 kız, 15 erkek; 5 yaş grubundan 15 kız ve 15 erkek çocuk bu çalışma kapsamında yer almıştır. Test-Tekrar test güvenirlilik çalışması kapsamında yapılan analiz, ölçme aracının alt boyutları ve toplam motor beceri puanları üzerinden yapılmıştır.

**Tablo 5.** CHAMPS motor beceriler protokolü test-tekrar test pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Yer Değiştirme          | .925 |
| Nesne Kontrolü          | .942 |
| Motor Beceriler Toplamı | .941 |

$p<.01$

Tablo 5'te görülen CHAMPS Motor Beceriler Protokolü test tekrar test güvenirlilik çalışması korelasyon sonuçları test ve tekrar test ölçümleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.



**Tablo 6.** CHAMPS motor beceriler protokolü 4 yaş ve 5 yaş test-tekrar test pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları

|       | Yer Değiştirme | Nesne Kontrolü | Motor Beceriler Toplamı |
|-------|----------------|----------------|-------------------------|
| 4 yaş | .922           | .904           | .912                    |
| 5 yaş | .926           | .969           | .966                    |

p&lt;.01

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün 4 ve 5 yaş için test tekrar test korelasyon sonuçları Tablo 6'da görülmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi hem 4 yaş hem de 5 yaş için ölçme aracının yer değiştirme ve nesne kontrolü alt boyutlarında ve aynı zamanda motor beceriler toplam değerlendirmesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

### *İç Tutarlılık (Kuder-Richardson 20 Güvenirlik Katsayısı)*

İç tutarlılığın belirlenmesinde özellikle değerlendirme maddeleri 0-1 olarak değerlendirilen ölçme araçları için en sık kullanılan testlerden biri Kuder-Richardson Güvenirlik katsayılarıdır (Bademci, 2011) ve bu yöntem tüm maddelerin birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle iç tutarlılığını tahmin etmeyi amaçlamaktadır (Ercan ve Kan, 2004). Madde değerlendirmeleri iki değerlendirmeli (0,1) olan ölçme araçlarında Cronbach Alfa ile Kuder-Richardson 20 güvenirlik analizleri aynı sonucu vermekte olup (Bademci, 2011) bu çalışmada iç tutarlılık için KR-20 değerleri hesaplanmıştır. İç tutarlık çalışmasının verileri Anadolu yakasında 168 çocuk, Avrupa yakasında da 168 çocuk olmak üzere toplam 336 çocuk üzerinden toplanmıştır. İç tutarlık çalışması kapsamında ölçme aracının alt boyutlarındaki her becerinin güvenirlik değerlerini ve testin genelini iç tutarlılık değerini belirlemek üzere analizler yapılmıştır.

**Tablo 7.** CHAMPS motor beceriler protokolü KR-20 güvenirlik değerleri

|                           |                        | KR-20 Güvenirlik Değerleri |
|---------------------------|------------------------|----------------------------|
| Yer Değiştirme Alt Boyutu | Koşma                  | .831                       |
|                           | Durarak Uzun Atlama    | .745                       |
|                           | Kayma Adımı            | .904                       |
|                           | Galop                  | .915                       |
|                           | Sıçrama                | .853                       |
|                           | Sekme                  | .882                       |
| Nesne Kontrolü Alt Boyutu | Baş Üstü Atış          | .885                       |
|                           | Aşağıdan Yuvarlama     | .861                       |
|                           | Ayakla Vurma           | .911                       |
|                           | Yakalama               | .727                       |
|                           | Sabit Duran Topa Vurma | .831                       |
|                           | Top Sektirme           | .968                       |
| Toplam Puan               | .770                   |                            |

Tablo 7'de CHAMPS Motor Beceriler Protokolü Yer Değiştirme ve Nesne Kontrolü alt boyutlarında yer alan becerilere yönelik KR-20 değerleri görülmektedir. Tabloda görülen değerlere göre ve yapılan analizler sonucunda ,770 olarak belirlenen ölçme aracının toplam iç tutarlılığı dikkate alındığında ölçme aracının güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

**Değerlendirmeciler Arası Tutarlılık**

Değerlendirmeciler arası tutarlılık çalışmasının verileri ölçeğin uyarlamasını yapan araştırmacı ile birlikte branşı beden eğitimi olan bir öğretmen tarafından 30 çocuk üzerinden toplanmıştır. Veriler toplanırken iki değerlendirme aynı anda çalışma alanında bulunmuş, çocukların değerlendirmelerini aynı anda yapmışlardır.

**Tablo 8.** CHAMPS motor beceriler protokolü değerlendirme arası tutarlılık pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları

|                         |      |
|-------------------------|------|
| Yer Değiştirme          | .825 |
| Nesne Kontrolü          | .915 |
| Motor Beceriler Toplamı | .901 |

p<.01

Tablo 8 incelendiğinde iki değerlendirme arası tutarlılık değerlendirmeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Değerlendirmeciler arasında yapılan tutarlılık analizi sonucunda ilişkinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün uyarlamasında geçerlilik çalışması olarak ilk önce dil eşdeğerliği ve görünüş geçerliği çalışmaları yapılmış, ardından Türkçe tam dönüşümü sağlanan ölçme aracı uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının değerlendirmeleri sonucunda ölçme aracından hiçbir madde çıkarılmamış ve .99 değerinde kapsam geçerlik indeksi değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu değer ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı gözlenebilen ve ölçülebilen tüm özellikleri ölçtüğünü göstermektedir.

Kriter geçerliliği kapsamında CHAMPS Motor Beceriler Protokolü ile aynı alt başlıklar ve becerilerin ölçümünü yapan Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi kullanılmıştır. Bu iki ölçme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçme araçlarının alt boyutları ve toplam puanları üzerinden yapılan analizler sonucunda elde edilen korelasyon değerleri iki test arasında pozitif yönde yüksek ilişki olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün 4 ve 5 yaş çocukları için geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan test tekrar test uygulama sonuçları, ilk ve ikinci ölçümler arasında yer değiştirme (.925), nesne kontrolü (.942) ve motor beceriler toplamında (.941) pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu (p<.01) göstermiştir. Büyüköztürk (2017, s.32) korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70 ile 1.00 arasında olmasının yüksek, .70 ile .30 arasında olması orta, .30 ile .00 arası ise düşük düzeyde bir ilişki gösterdiğini belirtmiştir. Belirtilen bu değerler doğrultusunda ve yapılan analizler sonucunda CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün test tekrar test güvenirliliğinin uygun değer aralığında olduğu yaptığı ölçümde tutarlı ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik yapılan analiz; iki alt boyutta yer alan her bir beceri için ve ölçme aracının toplam puanı üzerinden yapılmıştır. Hareket becerilerine yönelik elde edilen değerlerin .727 ile .968 arasında değiştiği; ölçme aracının toplam puanının ise .770 iç tutarlılık değerine sahip olduğu görülmüştür. Coolican (2014, s. 217) iç tutarlılık için güvenirlilik katsayısının .75 ila 1 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün iç tutarlılık güvenirlilik değerlerinin uygun aralıkta olduğu ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Değerlendirmeciler arası tutarlılığı belirlemeye yönelik yapılan analizler iki değerlendirme arası tutarlılık çalışmaları sonucunda hem alt boyutlarda hem de ölçme aracının toplam puanı baz alınarak yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Değerlendirmecilerin ölçümleri arasındaki

korelasyon değerleri yer değiştirme boyutunda .825, nesne kontrolünde ,915 ve motor beceriler toplamında ,901'dir. Değerlendirmeciler arası tutarlılık güvenilirliğine yönelik yapılan analizin sonucunda elde edilen korelasyon katsayılarının pozitif yönlü ve yüksek derecede olması değerlendirilmeciler arasındaki tutarlılığın da yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir (Johnson ve Christensen, 2014, s.143). Bu bilgi ışığında CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün değerlendirilmecilerinin ölçümlerinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu belirlenmiştir.

CHAMPS Motor Beceriler Protokolü'nün uyarılama çalışmaları kapsamında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları bu ölçme aracının, belirlediği özel alanda 4 ve 5 yaş Türk çocuklarının hareket becerilerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

CHAMPS Motor Beceriler Ölçeği, alana katkı sağlayan ve özellikle erken çocukluk alanında yararlı olabileceği düşünülen bir değerlendirme aracıdır. Araştırmacılar ölçeğin 3 yaş çocuklarına uygunluğunu inceleyebilir; farklı gelişim gösteren çocukların değerlendirmesinde de kullanabilir; motor gelişim geriliği görülen çocukları desteklemek için bu ölçme aracını kullanarak uygun hareket programları tasarlayabilirler.

### Kaynakça

- Alpar, R. (2004). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinde Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik*. (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aykaç, Ü. (2011). Hareket eğitimi programı bileşenleri. Tüfekçioğlu, U. (Ed.). *Okul Öncesinde Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi*. (1. Baskı) (sf. 91-119). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Biber, K. ve Ural, O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5-6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(27), 87-125.
- Bademci, V. (2011). Kuder-richardson 20, cronbach'ın alfası, hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik Araştırma Deseni Spss Uygulamaları Ve Yorum*. 23. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Clark, J. E. ve Whittall, J. (1989). *What is motor development? The lessons of history*. QUEST, 41, 183-202.
- Coolican, H. (2014). *Research Methods And Statistics In Psychology*. 6th Edition. USA: Psychology Press.
- Denver II Gelişimsel Tarama Testi Hakkında (Erişim Tarihi: 03.09.2015) <http://www.gcn.org.tr/?Syf=26&Syz=107479>
- Diamond, A. (2000). Interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child Development*. 71(1), 44-56.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3). 211-216.
- Gallahue, D.L. (1982). *Understanding motor development in children*. New York ; Chichester : Wiley
- Haywood, K. M. ve Getchell, N. (2014). *Life Span Motor Development*. (6th Edition). United States: Human Kinetics.
- Houwen, S., Visser, L., Putten, A. ve Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 53(54), 19-31.
- Iivonen, S. Ve Saakslanti, A.K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development And Care*. 184(7), 1107-1126.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research Quantitative, Qualitative, And Mixed Approaches*. 5th Edition. USA: Sage.
- Loprinzi P. D., Davis, R. E ve Fu, Y.C. (2015). Early motor skill competence as a mediator of child and adult physical activity. *Preventive Medicine Reports*, 2, 833-838.
- Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2006). *Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Geçerlik, Güvenirlik Çalışması Ve Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Cimnastik Eğitim Programının Motor Gelişime Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Mülazımoğlu Ballı, Ö. ve Gürsoy, F. (2012). Bruininks-oseretsky motor yeterlik testinin beş-altı yaş grubu türk çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, Hacettepe, J. of Sport Sciences, 23 (3), 104–118.
- “Portage Erken Eğitim Paketi” Sertifika Programı (Erişim Tarihi: 03.09.2015)  
<http://www.algiozelegitim.com.tr/portage-erken-egitim-paketi-sertifika-programi-9-aralik-2007/>
- Sevimay-Özer, D. ve Aktop, A. (2014). Motor gelişimi anlama: genel bakış. Sevimay Özer, D ve Aktop, A. (Çeviri Ed.leri). *Motor gelişimi Anlamak Bebekler, Çocuklar, Ergenler, Yetişkinler*. (1. Baskı) (s. 2-22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sevimay-Özer, D. ve Özer, M. K. (2014). *Çocuklarda Motor Gelişim*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sugden, D. ve Wade, M. (2013). *Typical and atypical motor development*. London: Mac Keith Press.
- Şen, M. (2004). *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocukların Motor Gelişimlerine Beden Eğitimi Çalışmalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi: Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tepeli, K. (2007). *Büyük Kas Becerilerini Ölçme Testi (Bükböt)’Nin Türkiye Standardizasyonu*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçeli, H. İ. (2017). *LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması Ve 48-72 Aylık Çocukların Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Wang, J. (2004). A study on gross motor skills of preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*. 19 (1), 32-43.
- Williams, H. G., Pfeiffer, K. A., Dowda, M., Jeter, C. Jones, S. Ve Pate, R. (2009) a field-based testing protocol for assessing gross motor skills in preschool children: the champs motor skills ptorocol (cmsp). *Meas Pyhs Educ Exerc Sci*. 13(3), 151-165.



## Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterlikleri<sup>1</sup>

Selçuk ŞİMŞEK<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programını tanıma yeterliklerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki ilkokulları içinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen (187 kadın, 152 erkek) toplam 339 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programını tanıma yeterliğini ölçmek amacıyla Gürbüz (2013) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Tanıma Yeterliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veri, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde örnekleme dâhil olan ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Çalışma sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programını orta düzeyde tanıdıkları söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin programın temel yapısına ilişkin ifadeleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmenleri, tavsiye edilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının yerine geleneksel ölçme araç-gereçlerini tercih ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Genel olarak incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin programın temel boyutları konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Sınıf Öğretmeni,  
Sosyal Bilgiler,  
Programı Tanıma

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.08.2017  
Kabul Tarihi: 02.10.2017  
E-Yayın Tarihi: 17.11.2017

## The Capabilities Of Primary School Teachers’ Recognition Of Social Studies Curriculum

### Abstract

The aim of this study is to investigate the capabilities of primary school teachers’ recognition of Social Studies Curriculum. The sample of this study is comprised of primary school teachers (187 female, 152 male) selected randomly from the primary schools in the districts as Pamukkale and Merkezefendi of Denizli. In order to measure the capacities of primary school teachers’ recognition of Social Studies Curriculum, ‘the scale of capabilities in recognition of Social Studies Curriculum’ developed by Gürbüz (2013) is used. The data is collected from primary school teachers included in the sample within the 2016-2016 education year. The results of this study suggest that the primary school teachers recognize the curriculum moderately. Moreover, the views of primary school teachers about the basic structure of the curriculum are differ according to their professional status. Additionally, primary school teachers mentioned that they prefer to use traditional assessment and evaluation rather than alternative ones. Generally, it can be said that primary school teachers’ views differ from each other in recognition of the main dimensions of the curriculum.

### Keywords

Primary school teachers,  
Social Studies,  
Curriculum Recognition

### Article Info

Received: 08.07.2017  
Accepted: 10.02.2017  
Online Published: 11.17.2017

<sup>1</sup> Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihlerinde yapılan EJER 2017 kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [selcuk48@gmail.com](mailto:selcuk48@gmail.com)

## Giriş

Toplumsal ve bireysel gelişimin sağlanmasında eğitimin rolü yadsınamaz. Formal eğitim sürecinin başladığı okul öncesi dönemden temel eğitim dönemine devam eden eğitim sürecinde beklenen gelişimi desteklemek amacıyla bazı temel derslere yer verilmiştir. Bu derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgiler dersi ilk olarak 1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde 21. yüzyıl amaç ve içeriğine uygun olarak ortaya çıkmıştır (Kılıçoğlu, 2009; Öztürk, 2009; Öztürk ve Deveci, 2011; Arslan, 2016; Çatak, 2016). Birçok dünya devletinde olduğu gibi ülkemizde de bu ders Sosyal Bilgiler dersi şeklinde programımızda yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler dersi programı 1968 yılından bu yana 1998, 2004 (Aykaç, 2007; Arslan, 2016; Çatak, 2016) ve 2017 (MEB, 2017) yılları olmak üzere dört defa değişikliğe uğramıştır. Geçmişten günümüze yapılan değişikliklerin amaçlarına bakıldığında, eski programların problemleri çözmeye yetersiz kalmasının yanı sıra ihtiyaca cevap verememesi (Ambarlı, 2010, s.132), günün şartlarını karşılama, dünyayla olan rekabete karşı yarışabilecek, teknolojik gelişmeler, toplumsal ve sosyal değişimler gibi faktörlere dayalı olarak değiştirildiğini görmekteyiz (MEB, 2005).

1968 yılından itibaren ülkemizde ‘Sosyal Bilgiler’ adıyla (Erden, 1990 ve Sönmez, 1998) bu dersin verilmesinin başlanmasıyla birlikte dersle ilişkili olarak önceki derslere nazaran bu dersin içeriğinde yapılandırılmaya gidilmiştir. 1968 Sosyal Bilgiler dersi programı otuz yıla yakın uygulanmıştır. 1998 yılında ise 1968 programının bir uyarlaması olarak değiştirilerek (Özdemir, 2009, s.33) yeni bir program geliştirilmiştir. Ancak bu program, 1968 programı ile karşılaştırıldığında kısa süreli olarak uygulanmıştır. “Ulus-devlet yapısına uygun olarak Türkiye Cumhuriyetinin iyi vatandaşlarını yetiştirmek amacına yönelik” (Kaya ve Eroğlu, 2013, s.64; Akt. Kaya, 2006) olan Sosyal Bilgiler dersi programı 2004 yılında yeniden gözden geçirilmiştir. 2004 yılındaki Sosyal Bilgiler dersi programında temel hedef daha çok ülkenin temel değerleri olan Atatürk ilke inkılaplarına yönelik bir anlayışı kazandırmaya yöneliktir.

İlk olarak ilkokullarda okutulmaya başlayan Sosyal Bilgiler dersi daha sonra ortaokullarda okutulan ders olmuştur. Sosyal Bilgiler dersi birçok sosyal bilim alanından yararlanan çok disiplinli bir derstir. İlk dönemdeki programda tarih, coğrafya ve yurttaşlık konuları yer almıştır. 1968 yılındaki Sosyal Bilgiler programı tarih, coğrafya ve yurttaşlık konuları aynı çatı altında toplanmasına karşın üç dersin konuları farklı üniteler halinde gerçekleştirilmiştir (Semenderoğlu ve Gülersoy, 2005, s.143). İlk okutulmaya başlandığı dönemden günümüze kadar sosyal bilimlerin değişik disiplinlerini barındırmaktadır. İlk zamanlarda tarih, coğrafya ve yurttaşlıkla ilgili bölümlerin ağırlıkta olduğu bir ders iken günümüzde ise yaklaşık on ile oniki arasında sosyal bilim disiplinini içermektedir.

Sosyal Bilgiler dersi kapsamındaki hedeflere ulaşmak nitelikli öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Bu süreci de istenilen düzeyde gerçekleştirmek o dersin öğretmenlerine bağlıdır. Bu yüzden Sosyal Bilgiler dersini yürütecek öğretmenlerden öncelikle dersin öğretim programını tanımaları beklenmektedir. Programa dayalı olarak uygulamaları gerçekleştirecek olan öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programını istenilen düzeyde tanımadıkları görülmüştür. Örneğin Arslan ve Demirel’in (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin programı iyi anlamadıkları ve benimsemedikleri için öğrenme-öğretme etkinliklerini öğretmen merkezli yürüttükleri görülmüştür Ancak Ayva’ya (2010) göre; öğretmenler Sosyal Bilgiler dersini öğrenen merkezli bir ekseninde yürüttükleri takdirde öğrencilerin derse olan bakış açıları ve akademik başarılarına olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir. Temelde öğretmenin programı tanınması ve ona uygun hareket etmesinin dersin amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesinde önemli katkıları olacaktır.

Sosyal Bilgiler dersi ilkokul ve ortaokul olmak üzere iki kademede görülen bir derstir. Bu dersi öğreten sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programı her yönüyle tanıyabilmeleri amacıyla hizmet öncesi ve sonrasında eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. 2005 Sosyal Bilgiler programının uygulamaya geçirilmesiyle birlikte yapılan çalışmalarda bu vurgunun öğretmenler tarafından yapıldığını görmekteyiz. Kösterelioğlu ve Özen (2014, s.166); Yapıcı ve Leblebiciler (2007) tarafından yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Programının uygulanmasında çeşitli konularda ve farklı düzeylerde hizmet içi eğitime gereksinim duydukları ve hizmet içi eğitim konusunda yeterli eğitim almadıkları belirtilmiştir.. Bunun için her yeni program

değişikliği sürecinden sonra mutlaka hizmet içi eğitim yapılmalıdır. Bu yapılırken öğretmenlerin yararına olacak şekilde düzenlenmelidir. Ancak böyle yapılırsa öğretmenlerin programı tanımaları ve uygulamaları da doğru olacaktır.

Yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğreneni ön plana alan 2005 Sosyal Bilgiler dersi programı, ülkemizdeki ve dünyadaki gelişim ve değişimleri dikkate almaya çalışmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersiyle bir taraftan öğrenme-öğretme sürecinin yeni bilgi ve teknolojileri dikkate alması diğer taraftan öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenme, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri amaç edinmiştir (MEB, 2005). Güven ve Alp (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin “yeni” Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarının; öğrencinin gelişim özellikleri, birlikte çalışma ve işbirliği yapma, öğrencide problem çözme becerisini geliştirme, yaratıcı ve çok yönlü düşünme, vatandaşlık görev ve sorumlulukları açısından yardımcı olduğu belirtilmiştir. Adanalı ve Doğanay (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin yeni Sosyal Bilgiler programındaki alternatif ölçme değerlendirme anlayışına rağmen geleneksel ölçme değerlendirme anlayışını benimsediklerini belirtmeleri programın ölçme ve değerlendirme boyutunu tam anlamıyla bilmediklerinin göstergesi olarak gösterilebilir. Başka bir çalışmada ise, öğretim programına ilişkin görüşler, öğretmenlerin programın dört temel boyutuna ilişkin düşüncelerinin vasat ancak olumlu yöne doğru eğildiğini göstermektedir (Kösemen ve Şahin, 2014).

Alan yazın incelendiğinde 2005 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda; hâlihazırda görev yapan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi programını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin alındığı (Doğanay ve Sarı, 2008; Memişoğlu, 2012), programın uygulamadaki etkililiğinin araştırıldığı (Gömleksiz ve Bulut, 2006; Bulut ve Arslan, 2010), programın öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci görüşlerine ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği (Bulut, 2008 ve Ayva, 2010) görülmektedir. Aynı şekilde yeni sistemin Sosyal Bilgiler dersi programının yürütülmesine yansımalarının değerlendirildiği çalışmaların (Demir vd., 2013; Karadeniz ve Ulusoy, 2015; Potur ve Demir, 2015) olduğu da görülmektedir. Kaymakçı (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretim programına ilişkin bilgi eksikliğinin olduğu belirtilmektedir. Belirtilen bu çalışmaların genel sonuçları incelendiğinde; yeni 4+4+4 sistemi ile birlikte Sosyal Bilgiler dersi programının yeniden gözden geçirilmesinin gerektiği söylenebilir. Ancak yine çalışmaların sonuçlarından hareketle öğretmenlerin 2005 Sosyal Bilgiler dersi programını beklenen düzeyde tanıyamadıkları, dolayısıyla istenilen nitelikte uygulamaları gerçekleştiremedikleri de söylenebilir. Tarman, Ergür ve Eryıldız'ın (2012) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) 2006 yılında Sosyal Bilgiler dersi programı ile ilgili yaptığı değerlendirme sonuçları ile kendi çalışma grubundan elde ettikleri çalışmanın sonuçları da bu durumu ciddi anlamda desteklemektedir.

Ülkemizde 2012 yılı ile birlikte eğitim sisteminde değişikliğe gidilerek 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Böylece daha önce 5+3 şeklinde aynı çatı altında yürütülen süreç, ilkokul 4 sınıf ve ortaokul 4 sınıf şeklinde ayrılarak ayrı binalarda yürütülmeye başlanmıştır. Bu sistem kapsamında 5. sınıf öğrencileri ortaokul bünyesine dâhil edilmiştir. Ancak 2005 Sosyal Bilgiler programında sistem ile birlikte değişikliğe gidilmemiş ve 2017 yılına kadar uygulanması sürmüştür. Yeni program uygulamasına 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren geçilmiştir.

İlkokuldan başlayarak ortaokullardaki Sosyal Bilgiler programını uygulayan öğretmenlerin programla olan durumlarının takip edilmesi programın anlaşılabilirliği açısından önemli olacaktır. Temel eğitim düzeyinde sınıf öğretmenlerinin ilk Sosyal Bilgiler programı uygulayıcısı olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin 2005 programının yapısını tanıma düzeylerinin belirlenmesi yeni uygulamaya başlanılan programın tanıtılmasında ve uygulamasında nasıl yol izlenebileceği konusunda fikirler sunacaktır. Gürbüz (2013) tarafından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin programı tanıma yeterliklerini belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirilmiş iken bu çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin programı tanıma yeterlikleri belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını yeterli düzeyde tanımasının eğitim-öğretim sürecine katkısının olacağı kesindir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede:

(1) Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Programını tanıma yeterlikleri nasıldır?

(2) Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliğine (a) cinsiyete, (b) mesleki kıdeme, (c) okuttuğu sınıfa, (d) dördüncü sınıfa kaç kez okuttuğuna, (e) Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediğine, (f) hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir? sorularına da cevap aranmıştır.

### Yöntem

Araştırma, sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliliklerini belirlemek amacıyla desenlendirilmiştir. Buna uygun olarak var olan durumu görmek açısından tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı (Gümüş, 2015, s.370-371) duyulduğunda tercih edilmektedir. Ayrıca tarama modeline uygun desenlendirilen çalışmalarda var olan durumu olduğu gibi betimleme söz konusudur (Çinkır ve Demirkasımoğlu, 2015, s.296). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanımalarına yönelik yeterlilikleri kendi cevaplarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada evren hakkında ortak bir çıkarıma ulaşılabilecek şekilde bir örneklem grubu üzerinde çalışılarak genel tarama modeline uygun (Karasar, 2009 s.79) araştırma yürütülmüştür.

#### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemi ise 2016-2017 öğretim yılında Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilen grup oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme göre belirlenen sınıf öğretmenlerinin şu anda aktif olarak bir sınıfı sorumluluğunda bulduklarına dikkat edilmiştir

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine ilişkin betimsel istatistik

| Cinsiyet | Frekans<br>(f) | Yüzdelerik<br>(%) |
|----------|----------------|-------------------|
| Kadın    | 187            | 55                |
| Erkek    | 152            | 45                |
| Toplam   | 339            | 100               |

| Mesleki Kıdem   | Frekans<br>(f) | Yüzdelerik<br>(%) |
|-----------------|----------------|-------------------|
| 1-5 yıl         | 7              | 2,6               |
| 6-10 yıl        | 28             | 8,2               |
| 11-15 yıl       | 30             | 8,4               |
| 16 yıl ve üzeri | 274            | 80,8              |
| Toplam          | 339            | 100               |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında öğretmenleri %55'inin kadın sınıf öğretmeni, % 45'inin ise erkek öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarına bakıldığında %80 oranında 16 yıl üzeri sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

#### Veri Toplama Aracı

2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplam 339 sınıf öğretmeniyle yürütülen bu çalışmada veriler, Gürbüz (2013) tarafından geliştirilen "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Tanıma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" anketi ile toplanmıştır. Anket iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm anketin uygulanacağı sınıf öğretmenlerine yönelik



olarak sorulan kişisel bilgilerden, ikinci bölüm ise programa ilişkin sorulmuş olan 19 soru maddesinden oluşmaktadır. Anket maddeleri çoktan seçmeli olarak hazırlanmıştır. Araştırmacı, araştırmanın anketinin geliştirilmesi sürecinde başka anketleri incelemiş ve daha sonra anketteki soru maddeleri hazırlanmıştır. Hazırlanan anket maddeleri uzman görüşüne sunulduktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmaları amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada anketin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,71 olarak bulunmuştur. Gürbüz (2013) tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracı için e-mail yoluyla araştırma izni alınmıştır. İzni alınan anketin sınıf öğretmenlerine uygulaması gönüllük esasına göre yapılmıştır. Bu araştırmada anketin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak yapılan çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde yüzde, frekans, standart sapma, aritmetik ortalama, t testi ve One Way Anova istatistik teknikleri kullanılmıştır.

### Bulgular

Birinci (sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Programını tanıma yeterliliği) ve ikinci (sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliliği (a) cinsiyete, (b) mesleki kıdeme, (c) okuttuğu sınıfa, (d) dördüncü sınıfa kaç kez okuttuğuna, (e) Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediğine, (f) hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?) alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

#### Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler programını tanıma yeterliliklerine ilişkin görüşleri

**Tablo 2.** Sınıf öğretmenlerinin “öğretim programı” kavramının tanımına ilişkin görüşleri

| Anket maddesi   | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| Öğrenene, okulda ve okul dışında, planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.                                | 98          | 28,9         |
| Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. | 151         | 44,5         |
| Bir ders süresi içerisinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır.         | 79          | 23,3         |
| Konular listesidir.   | 8           | 2,4          |
| Hiç cevap vermeyenler   | 3           | 0,9          |
| Toplam  | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*öğretim programı*” kavramına verdikleri yanıtlara bakıldığında % 44,5 (151) sınıf öğretmenin alan yazında belirtilen tanıma (Demirel, (1997); Varış, (1994); Küçükahmet vd., (1997)) uygun yanıt verdikleri görülmüştür. Ancak diğer % 55,1’inin (188) ise uygun olmayan şekilde yanıtladıkları görülmüştür. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin % 55,1 oranında öğretim programı tanımını yanlış bildiklerini söyleyebiliriz. % 0,9 (3) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ise ankete cevap vermemiştir.

**Tablo 3.** Sınıf öğretmenlerinin “programın temel boyutları değildir” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi         | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Hedefler              | 26          | 7,7          |
| İçerik                | 26          | 7,7          |
| Eğitim Durumları      | 205         | 60,5         |
| Ders Araçları         | 74          | 21,8         |
| Hiç cevap vermeyenler | 8           | 2,4          |
| Toplam                | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*programın temel boyutları değildir*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında % 60,5 (205) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin programın temel boyutları arasında yer alan eğitim durumlarını belirtmişlerdir. % 21,8 (74) oranında araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise ders araçları olarak doğru ifadeyi bulduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin %78,2 oranında programın temel boyutları içinde olan diğer boyutları doğru cevap

olarak belirttikleri görülmüştür. Buradan sınıf öğretmenlerinin programın temel boyutları hakkında bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

**Tablo 4.** Sınıf öğretmenlerinin “programın temel boyutları değildir” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi                                       | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| İstenilen nitelikte birey yetiştirme aracıdır       | 258         | 76,1         |
| Eğitim-öğretim faaliyetlerini kontrol etme aracıdır | 27          | 8,0          |
| Eğitim-öğretimde başarıyı artırma aracıdır          | 48          | 14,2         |
| Eğitim-öğretimde mahallileşmeyi sağlama aracıdır    | 3           | 0,9          |
| Hiç cevap vermeyenler                               | 3           | 0,9          |
| Toplam  | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*Öğretim programlarının devlet için temel fonksiyonu nedir*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %76,1 (258) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin eğitim programlarının temel fonksiyonu olarak istenilen nitelikte birey yetiştirmenin olduğunu belirtmişlerdir. % 23,9 (81) oranında araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise diğer ifadeleri işaretledikleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin %76,1 oranında programların devlet için fonksiyonundan haberdar oldukları görülmüştür. Buradan sınıf öğretmenlerinin programların devlet için temel fonksiyonu hakkında bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim programının öğretmen için temel fonksiyonu nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi  | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|--|-------------|--------------|
| Öğretmenin, başarılı olmasını sağlama aracıdır                   | 61          | 18,0         |
| Öğretmenin, eğitim-öğretimle ilgili görevlerini belirten araçtır | 242         | 71,4         |
| Öğretmene, özlük haklar sağlama aracıdır                         | 8           | 2,4          |
| Öğretmenin, kişisel gelişimini sağlama aracıdır                  | 24          | 7,1          |
| Hiç cevap vermeyenler  | 4           | 1,2          |
| Toplam   | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*öğretim programlarının öğretmen için temel fonksiyonu nedir*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %71,4 (242) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin programı, eğitim-öğretimle ilgili olarak görevlerini belirtme aracı olarak belirtilmiştir. % 18,0 (61) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ise öğretmen için başarılı olmasını sağlama aracı olarak belirtilmiştir. Elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenlerinin %71,4 oranında “Öğretmenin, eğitim-öğretimle ilgili görevlerini belirten araç” olarak algıladıkları görülmüştür. Buna göre, sınıf öğretmenlerinin, öğretim programını öğretmen için eğitim-öğretim faaliyetlerini belirlemede bir araç olarak düşündükleri söylenebilir. Buradan sınıf öğretmenlerinin programın bir araç olarak kullanılacağı konusunda bilgi sahibi oldukları söylenebilir.

**Tablo 6.** Sınıf öğretmenlerinin “Öğretim konularının içeriğini neye göre belirlemektesiniz?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi  | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|--|-------------|--------------|
| Sosyal Bilgiler programlarında yer alan içeriğe göre       | 218         | 64,3         |
| Öğrencilerin ihtiyacı olduğunu düşündüğüm konularına göre  | 52          | 15,3         |
| Seviye belirleme sınavında çıkan soruların konularına göre | 8           | 2,4          |
| Gelişen ve değişen güncel konulara göre                    | 56          | 16,3         |
| Hiç cevap vermeyenler                                      | 5           | 1,5          |
| Toplam   | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*öğretim konuları içeriğini neye belirlemektesiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %64,3 (218) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin öğretim konuları içeriğini “*Sosyal Bilgiler programlarında yer alan içeriğe göre*” belirlemekteyim demiştir. Buradan da anlaşılmaktadır ki sınıf öğretmenlerinin programa dayalı anlayışın gerekliliğinin büyük oranda oluştuğu söylenebilir.

**Tablo 7.** Sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hangi, içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlandığını düşünmektesiniz” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi           | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-------------------------|-------------|--------------|
| Doğrusal                | 67          | 19,8         |
| Sarmal                  | 84          | 24,8         |
| Modüler                 | 61          | 18,0         |
| Konu ağı-proje merkezli | 108         | 31,9         |
| Hiç cevap vermeyenler   | 5           | 1,5          |
| Toplam                  | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*öğretim programı hangi içerik düzenleme yaklaşımına göre hazırlandığını düşünmektesiniz*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %31,9 (108) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin konu ağı- proje merkezli yaklaşıma göre hazırlandığını belirttiklerini görmekteyiz. MEB (2005) programındaki açıklamalara bakıldığında sarmallık ilkesine göre hazırlandığı söylenmektedir. Ancak sınıf öğretmenlerinin %24,8 (84) oranında sarmallık ilkesine göre hazırlandığını belirttikleri görülmüştür. Burada sınıf öğretmenlerinin % 75,2’sinin programın sarmallık ilkesine göre hazırlandığı konusunda fikirlerinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca sarmallık ilkesi konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilebilir.

**Tablo 8.** Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim-Öğretim etkinliklerinizde seçip kullandığınız, yaklaşım-strateji-yöntem ve teknikleri öncelikli olarak neye göre belirlemektesiniz” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi  | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|--|-------------|--------------|
| Öğretim programında yer alan kazanımlara göre        | 160         | 47,2         |
| İçeriğin/Konuların özelliğine göre                   | 65          | 19,2         |
| Ders programının içeriğine/konuların özelliğine göre | 107         | 31,6         |
| Sınıfın öğrenci sayısına göre                        | 2           | 0,6          |
| Hiç cevap vermeyenler                                | 5           | 1,5          |
| Toplam   | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*Eğitim-Öğretim etkinliklerinizde seçip kullandığınız, yaklaşım-strateji-yöntem ve teknikleri öncelikli olarak neye göre belirlemektesiniz?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %47,2 (160) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin öğretim programındaki yer alan kazanımlara göre belirttiklerini tespit edilmiştir. %31,6 (107) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, ders programının içeriğine/konuların özelliğine göre belirtmişlerdir. %19,2 (65) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ise, içeriğin/konuların özelliğine göre belirttikleri görülmektedir. Buradan sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının kazanımlar dışındaki durumlara göre belirledikleri görülmektedir.

**Tablo 9.** Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde, öğretim etkinliklerinizi yürütmek için araç-gereç seçip kullanırken sizi yönlendiren en önemli etken nedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi                           | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| Öğretim programında yer alan kazanımlar | 114         | 33,6         |
| Konuların zorluğu ve kolaylığı          | 17          | 5,0          |
| Öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi      | 184         | 54,3         |
| Kullanılacak ortamın elverişli olması   | 19          | 5,6          |
| Hiç cevap vermeyenler                   | 5           | 1,5          |
| Toplam                                  | 339         | 100          |

Sınıf öğretmenlerinin “*Derslerinizde, öğretim etkinliklerinizi yürütmek için araç-gereç seçip kullanırken sizi yönlendiren en önemli etken nedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %33,6 (114) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin öğretim programındaki yer alan kazanımlara göre belirttiklerini görmekteyiz. %54,3 (184) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi olarak belirttikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yarıdan fazlasının öğrenci ilgisi çekmek amacıyla araç-gereç kullandıkları görülmektedir.

**Tablo 10.** Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde kullandığınız ölçme araçlarını belirlerken, aşağıdakilerden hangisine öncelik vermektесiniz” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi                     | Frekans (f) | Yüzdellik (%) |
|-----------------------------------|-------------|---------------|
| Öğretim programının kazanımlarına | 159         | 46,9          |
| Konuların ayrıntısına             | 14          | 4,1           |
| Öğrencilerin seviyesine           | 158         | 46,6          |
| Öğrencilerin sayısına             | 2           | 0,6           |
| Hiç cevap vermeyenler             | 6           | 1,8           |
| Toplam                            | 339         | 100           |

Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde kullandığınız ölçme araçlarını belirlerken, aşağıdakilerden hangisine öncelik vermektесiniz” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %46,9 (159) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin öğretim programındaki yer alan kazanımlara göre belirttiklerini görmekteyiz. %46,6 (158) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin ise, öğrenci seviyesine göre belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programda da belirtildiği gibi kazanımlara göre ölçme araçlarını belirlemeleri gerekirken öğrenci seviyesi ve konuya göre belirledikleri görülmüştür.

**Tablo 11.** Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde kullandığınız ölçme araçlarında, soruların düzeyini neye göre belirlemektесiniz” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi   | Frekans (f) | Yüzdellik (%) |
|---|-------------|---------------|
| Öğretim programında yer alan kazanımların düzeyine göre | 121         | 35,7          |
| Konuların ayrıntısına göre,                             | 17          | 5,0           |
| Öğrencilerin seviyesine göre                            | 191         | 56,3          |
| İçeriğin zorluğuna göre                                 | 5           | 1,5           |
| Hiç cevap vermeyenler                                   | 5           | 1,5           |
| Toplam  | 339         | 100           |

Sınıf öğretmenlerinin “Derslerinizde kullandığınız ölçme araçlarında, soruların düzeyini neye göre belirlemektесiniz” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %56,3 (191) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin öğrencilerin seviyelerine göre; %35,7 (121) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin ise, öğretim programındaki yer alan kazanımlara göre belirttikleri görülmektedir. Kazanımların programda Bloom taksonomisindeki aşamalara göre düzenlendiği düşünülürse kazanımlara göre soru seviyesinin belirlenmesi gerekirken sınıf öğretmenlerinin öğrenci seviyesine göre belirledikleri görülmüştür.

**Tablo 12.** Sınıf öğretmenlerinin “Hangisi Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öncelikle önerdiği ölçme araçlarından biri değildir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi         | Frekans (f) | Yüzdellik (%) |
|-----------------------|-------------|---------------|
| Çoktan seçmeli test   | 87          | 25,7          |
| Rubrik                | 81          | 23,9          |
| Portfolyo             | 102         | 30,1          |
| Yazılı sınav          | 52          | 15,3          |
| Hiç cevap vermeyenler | 17          | 5,0           |
| Toplam                | 339         | 100           |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öncelikle önerdiği ölçme araçlarından biri değildir” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında % 3,9 (81) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni rubrik; %25,7 (87) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ise, çoktan seçmeli test; % 15,3(52) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin ise, yazılı sınav olarak belirttikleri görülmektedir. %30,1 (102) öğretmen ise portfolyo cevabını vermiştir. 2005 programında çocukların çoklu değerlendirmeye tabi tutulması istenirken portfolyonun kullanılması öncelikli olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %69,9 (237) oranında portfolyo kullanımı konusunda düşüncelerinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 13.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Hangisi Sosyal Bilgiler programlarının vizyonu değildir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi   | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| 21.Yüzyılın çağdaş bireylerini yetiştirmek,                   | 28          | 8,3          |
| Atatürk İlke ve İnkılaplarını benimsemiş bireyler yetiştirmek | 22          | 6,5          |
| Haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmek      | 12          | 3,5          |
| Dost ve düşmanını tanıyan bireyler yetiştirmek                | 264         | 77,9         |
| Hiç cevap vermeyenler   | 13          | 3,8          |
| Toplam  | 339         | 100          |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “*Sosyal Bilgiler programlarının vizyonu değildir?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında % 77,9 (264) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin dost ve düşmanını tanıyan bireyler yetiştirmek; %8,3 (28) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, 21.Yüzyılın çağdaş bireylerini yetiştirmek olarak belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni büyük çoğunluğunun Sosyal Bilgiler programının vizyonu hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür.

**Tablo 14.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hazırlanmasında temele alınan eğitim felsefesi hangisidir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi         | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Daimicilik            | 67          | 19,8         |
| Esasicilik            | 46          | 13,6         |
| İlerlemecilik         | 153         | 45,1         |
| Yeniden Kurmacılık    | 46          | 13,6         |
| Hiç cevap vermeyenler | 27          | 8,0          |
| Toplam                | 339         | 100          |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “*Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hazırlanmasında temele alınan eğitim felsefesidir?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %45,1 (153) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ilerlemecilik; %27,2 (92) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, yeniden kurmacılık ve esasicilik olarak belirttikleri görülmektedir. %55 oranında araştırmaya katılan sınıf öğretmenin Sosyal Bilgiler programının temele alındığı felsefe konusunda bilgi karışıklığı olduğu söylenebilir.

**Tablo 15.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hazırlanmasında etkili olan, öğretim-öğrenme kuramıdır” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi                 | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-------------------------------|-------------|--------------|
| Davranışçı öğrenme kuramı     | 124         | 36,6         |
| Bilişsel öğrenme kuramı       | 99          | 29,2         |
| Nörofizyolojik öğrenme kuramı | 23          | 6,8          |
| Basamaklı öğretim yaklaşımı   | 76          | 22,4         |
| Hiç cevap vermeyenler         | 17          | 5,0          |
| Toplam                        | 339         | 100          |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “*Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hazırlanmasında etkili olan, öğretim-öğrenme kuramıdır?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %29,2 (99) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin bilişsel öğrenme kuramı; %36,6 (124) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, davranışçı öğrenme kuramı; %22,4 (76) araştırmaya katılan sınıf öğretmeni de basamaklı öğretim yaklaşımı olarak belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 2005 Sosyal Bilgiler programının % 36,6 oranında davranışçı kurama göre hazırlandığını belirtmektedirler. Buradan araştırmaya katılan sınıf öğretmeni hala davranışçı kuram anlayışında oldukları söylenebilir. Yalnız %29,2 oranında araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise programın bilişsel kurama göre hazırlandığını söylemektedirler. Geri kalan %70’lik kesimin programın hazırlanmasındaki kuram konusunda farklı düşüncelerde oldukları görülmüştür.

**Tablo 16.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “Sosyal Bilgiler programının temel öğeleri arasında yer almamaktadır?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi         | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Beceriler             | 139         | 41,0         |
| Kavramlar             | 33          | 9,7          |
| Terimler              | 46          | 13,6         |
| Değerler              | 41          | 12,1         |
| Öğrenme alanları      | 70          | 20,6         |
| Hiç cevap vermeyenler | 10          | 2,9          |
| <b>Toplam</b>         | <b>339</b>  | <b>100</b>   |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “*Sosyal Bilgiler programının temel öğeleri arasında yer almamaktadır*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %41,0 (139) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin beceriler; %20,6 (70) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, öğrenme alanı; olarak belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sadece % 13,6 (46) oranında olmayan “terimleri” belirtirken %87 oranındaki araştırmaya katılan sınıf öğretmenin programın temel öğeleri arasında olmayan hakkında bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir. Bunda araştırmaya katılan öğretmenlerin % 80’lik kesiminin 16 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip olmasının etkili olabileceği düşünülebilir.

**Tablo 17.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “Sosyal Bilgiler programının öğretme -öğrenme etkinlikleri/egitim durumları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi         | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-----------------------|-------------|--------------|
| Öğrenci merkezli      | 164         | 48,4         |
| Etkinlik merkezli     | 45          | 13,3         |
| Sorun merkezli        | 30          | 8,8          |
| Konu merkezli         | 91          | 26,8         |
| Hiç cevap vermeyenler | 9           | 2,7          |
| <b>Toplam</b>         | <b>339</b>  | <b>100</b>   |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “*Sosyal Bilgiler programının öğretme -öğrenme etkinlikleri/egitim durumları ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %48,4 (164) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin öğrenci merkezli; %26,8 (91) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin ise, etkinlik merkezli; olarak belirttikleri görülmektedir. Buradan öğretmenlerin etkinlik merkezli bir anlayışa dayalı olarak oluşturulan Sosyal Bilgiler programının yarıya yakınının öğrenci merkezli bir anlayışa dayalı olduğu belirtilmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni programı incelemede ve temel öğeler açısından hangi temele dayandığı konusunda tam bilgilendiklerini söylemek olanaklı değildir.

**Tablo 18.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “Sosyal Bilgiler programlarının uygulanmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi önerilmektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi                                 | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| Aynen uygulanmalıdır                          | 82          | 24,2         |
| Mahallileştirerek uygulanmalıdır              | 234         | 69,0         |
| Okul yönetiminin isteğine göre uygulanmalıdır | 8           | 2,4          |
| Velilerin isteğine göre uygulanmalıdır.       | 4           | 1,2          |
| Hiç cevap vermeyenler                         | 11          | 3,2          |
| <b>Toplam</b>                                 | <b>339</b>  | <b>100</b>   |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “*Sosyal Bilgiler programlarının uygulanmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi önerilmektedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %69,0 (234) araştırmaya katılan sınıf öğretmenin; mahallileştirerek uygulanmalıdır; %24,2 (82) araştırmaya katılan

sınıf öğretmeninin ise, aynen uygulanmalıdır; olarak belirttikleri görülmektedir. Programın temel ilkeleri arasında mahallilik özelliği bulunmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni bu ilkeye göre yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni programın bu ilkesinden haberdar oldukları söylenebilir.

**Tablo 19.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “Sosyal Bilgiler ders programını etkili olarak uygulaması için aşağıdaki araçlardan hangilerinin birlikte kullanılması önerilmektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi   | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---|-------------|--------------|
| Öğretim Programı-Öğretmen Kılavuz Kitabı-Ders kitabı-Çalışma kitabı | 267         | 78,8         |
| Eğitim programı-Öğretim programı-Çalışma Programı –Örtük Program    | 44          | 13,0         |
| Çalışma programı-Çalışma planları-Ders kitabı – Örtük program       | 9           | 2,7          |
| Ders programı-Ders kitabı-Günlük plan-Öğretim Programı              | 12          | 3,5          |
| Hiç cevap vermeyenler   | 8           | 2,1          |
| Toplam  | 339         | 100          |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “*Sosyal Bilgiler ders programını etkili olarak uygulaması için aşağıdaki araçlardan hangilerinin birlikte kullanılması önerilmektedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %78,8 (267) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin; Öğretim Programı-Öğretmen Kılavuz Kitabı-Ders kitabı-Çalışma kitabı; %13,0 (44) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin ise, Eğitim programı-Öğretim programı-Çalışma Programı-Örtük Program; olarak belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni programın etkili uygulamasında kullandıkları araçları doğru bildikleri görülmüştür.

**Tablo 20.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “Hangisi Sosyal Bilgiler öğretim programlarının önerdiği becerilerden biri değildir?” sorusuna ilişkin görüşleri

| Anket maddesi              | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|----------------------------|-------------|--------------|
| Eleştirel düşünme becerisi | 70          | 20,6         |
| Problem çözme becerisi     | 65          | 19,2         |
| Girişimcilik becerisi      | 105         | 31,0         |
| Tartışma becerisi          | 91          | 26,8         |
| Hiç cevap vermeyenler      | 8           | 2,4          |
| Toplam                     | 339         | 100          |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni “Sosyal Bilgiler öğretim programlarının önerdiği becerilerden biri değildir?” sorusuna verdikleri yanıtlara bakıldığında %31,0 (105) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin; girişimcilik becerisi; %26,8 (91) araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin ise, tartışma becerisi olarak belirttikleri görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler programındaki becerilere bakıldığında tartışma becerisinin olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sadece %26,8 oranında tartışma becerisini belirttiklerini görmekteyiz. Ancak geri kalan % 73,2 oranındaki araştırmaya katılan sınıf öğretmeninin programdaki beceriler konusunda farklı görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

### İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Çalışmada ele alınan ikinci alt problem “araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliğine ilişkin görüşleri (a) cinsiyete, (b) mesleki kıdeme, (c) okuttuğu sınıfa, (d) dördüncü sınıfı kaç kez okuttuğuna, (e) Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediğine, (f) hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir.

**Tablo 21.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılığı (T testi)

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss      | t     | p     | Fark |
|----------|-----|-----------|---------|-------|-------|------|
| Kadın    | 187 | 10,6524   | 1,97076 | 0,562 | 0,575 | Yok  |
| Erkek    | 149 | 10,5235   | 2,23178 |       |       |      |

**Tablo 22.** Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme, okuttuğu sınıfa, dördüncü sınıfı kaç kez okuttuğuna, Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediğine, hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumuna göre farklılığı (Anova)

| Değişken                                      | Varyans Kaynağı | Serbestlik Derecesi | Kareler Toplamı | Kareler Ortalaması | F     | p     | Fark |
|---|-----------------|---------------------|-----------------|--------------------|-------|-------|------|
| Mesleki kıdem                                 | Gruplar arası   | 3                   | 8,435           | 2,812              | 0,645 | 0,587 | Yok  |
|   | Gruplar içi     | 335                 | 1461,199        | 4,362              |       |       |      |
|   | Toplam          | 338                 | 1469,634        |                    |       |       |      |
| Okuttuğu sınıf                                | Gruplar arası   | 4                   | 19,087          | 4,772              | 1,099 | 0,357 | Yok  |
|   | Gruplar içi     | 334                 | 1450,547        | 4,343              |       |       |      |
|   | Toplam          | 338                 | 1469,634        |                    |       |       |      |
| Dördüncü sınıfı kaç kez okuttuğu              | Gruplar arası   | 4                   | 19,052          | 4,763              | 1,097 | 0,358 | Yok  |
|   | Gruplar içi     | 334                 | 1450,582        | 4,343              |       |       |      |
|   | Toplam          | 338                 | 1469,634        |                    |       |       |      |
| Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediği | Gruplar arası   | 4                   | 14,262          | 3,565              | 0,818 | 0,514 | Yok  |
|   | Gruplar içi     | 334                 | 1455,372        | 4,357              |       |       |      |
|   | Toplam          | 338                 | 1469,634        |                    |       |       |      |
| Hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumu   | Gruplar arası   | 3                   | 29,560          | 9,853              | 2,286 | 0,079 | Yok  |
|   | Gruplar içi     | 334                 | 1439,718        | 4,311              |       |       |      |
|   | Toplam          | 337                 | 1469,278        |                    |       |       |      |

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını tanıma yeterliğine ilişkin görüşleri cinsiyete, mesleki kıdeme, okuttuğu sınıfa, dördüncü sınıfı kaç kez okuttuğuna, Sosyal Bilgiler programını kaç kez incelediğine ve hizmet içi eğitim kurslarına katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni alan yazındaki program tanımını konusunda yarıdan fazlasının tanımını bilmedikleri görülmüştür. Program boyutları arasında yer alan unsurları bilme konusunda % 78,2'sinin yanlış bilgiye sahip oldukları özellikle % 60 oranındaki araştırmaya katılan sınıf öğretmenin programın öğeleri arasında yer alan “eğitim durumlarını” işaretlemiş olmaları dikkat çekici bir durumdur. Eğitim programlarının temel fonksiyonunu % 76,1 oranında bilmiş olmaları önemli olarak görülebilir. Öğretim programlarının bir araç olduğunun sınıf öğretmenleri tarafından bilinmiş olması da önemli sayılabilir. Yine araştırmaya katılan sınıf öğretmeni içerik belirlemede programa göre yapılması gerektiğini belirtmiş olması dikkat çekicidir. 2005 Sosyal Bilgiler programının içerik düzenleme yaklaşımlarından “sarmal” anlayışa göre hazırlanmış olmasına rağmen araştırmaya katılan sınıf öğretmeni % 75 oranında farklı görüşleri ifade etmiş olmaları önemlidir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni strateji, yöntem ve teknik belirlemede kazanımlara göre belirlemek yerine farklı durumlara göre belirleme yoluna gittikleri görülmektedir. Araç-gereç seçiminde de öğrencilerin ilgisini çekmek amacına yönelik olarak belirtilmiştir. Ölçme- değerlendirme araçlarını belirlerken programda kazanımlara göre belirlenmesi istenirken araştırmaya katılan sınıf öğretmeni yarı yarıya kazanımlar ve diğer unsurlara göre belirledikleri görülmüştür. Sorulacak soruların belirlenmesinde ise öğrenci seviyesinin ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler programının ölçme aracı olarak önerdiği araçların başında portfolyo gelmektedir. Ancak öğretmenlerin bu konuda da tam bir bilgiye sahip oldukları söylenemez. Çünkü öğretmenler diğer ölçme araçlarını seçme eğiliminde oldukları söylenebilir. Programın vizyonu konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni çoğunluğunun bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Programın felsefesi konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ortak fikirde oldukları söylenemez. Öğrenme-öğretme kuramı konusunda da fikirlerinin karışık olduğu görülmektedir. Yine programın temel öğeleri konusunda da araştırmaya katılan sınıf öğretmeni doğru bir bilgiye sahip oldukları söylenemez. Eğitim öğretim durumunda belirtilmiş olan şemaya göre kazanımların etkinliklere göre düzenlenmesinin gerektiği belirtilmesine rağmen öğretmenlerin farklı bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Programın



mahallilik ilkesine göre uygulanması konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni, programın uygulanmasında program, kılavuz kitap ve öğrenci çalışma kitabı kullanılması gerektiğinde de araştırmaya katılan sınıf öğretmeni doğru bildikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi programlarını genelde orta düzeyde tanıma yeterliliğine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu Kösemen ve Şahin'in (2014) yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak programla ilgili temel bilgiler boyutunda ise düşük düzeyde oldukları söylenebilir. Bu bulguları destekleyen Kaymakçı (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularında da görülmektedir. Bunun sebebi olarak mesleki kıdemi 16 yıl ve üzerinde olan öğretmen sayısının araştırmada fazla olması gösterilebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni Sosyal Bilgiler dersi programlarını hizmet içi eğitim alma durumlarına göre hiç kursa gitmemelerine rağmen lehlerine olmasının kursların verimliliğinin ve katkısının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanabilir. Bu sonuç Kösterelioğlu ve Özen, (2014, s.166); Yapıcı ve Leblebiciler (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duydukları göstermekle birlikte eğitimin nitelik olarak yarar sağlamadığı olarak görülebilir.

Tarman, Ergür ve Eryıldız'ın (2012) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) 2006 yılında yaptığı çalışmalarda da programın öğretmenler tarafından yeterli düzeyde tanınmadığı için uygulamada farklılıkların aksaklıkların olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmadaki bulgularda da bu durumu destekleyici nitelikte görülmektedir. Arslan ve Demirel'in (2007) yapmış olduğu çalışmanın bulgularındaki gibi öğretmenlerin programı tam anlayamamalarının eğitim durumları boyutunda farklı uygulama ve anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni mesleki kıdemleri ilerledikçe kendini yenilemedikleri görülmektedir. Programdaki var olan yeniliklerden haberdar olma konusunda geliştirici bir hizmet içi uygulaması yapılması gereklidir. Programların hizmet öncesi eğitimde beklenen düzeyde tanıtılmasının, hizmet sırasında öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili gerçekleştirilmesi için yararlı olacağı söylenebilir. Bu yüzden Lisans eğitimi kapsamında ve hizmet içinde sınıf öğretmenlerine programların tanıtımının istenilen düzeyde gerçekleştirilmesine yönelik düzenlemelerin yapılması yerinde olacaktır. Ayrıca her program değişikliğinde sınıf öğretmenlerine bilgilendirici ve uygulamalı eğitim çalışmaları düzenlenmelidir. Daha 2005 Sosyal Bilgiler programlarının istenilen düzeyde tanınmadığı düşünülürse, 2017 yılında uygulamaya başlanan yeni programın tanıtılması ve gerekli kazanımların gerçekleşmesi için etkin çalışmaların yapılması gerekliliğinin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Bu çalışma alana katkı olması amacıyla sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Sistemdeki sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile aday öğretmenlerin karşılaştırmalı bir nicel ve nitel karma boyutlu çalışma yapılabilir. Bu çalışmanın sonuçları yeni programın tanıtılması ve uygulanmasında ön bilgiler olarak kullanılabilir. Yeni programın uygulamaya konulmasından sonra elde edilen geri bildirimler ışığında hem öğretmen adayları hem de öğretmenlerle araştırma yapılabilir. Ayrıca bu çalışma tarama yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Başka bir çalışmanın durum çalışması olarak gerçekleştirilmesi alana katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (1):271-292.
- Arslan, A. ve Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf yeni Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 175: 198-208.
- Arslan, E. (2016). Geçmişten günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek (Ed.) *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. 3-48. Ankara: PEGEM Akademi
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye'de cumhuriyetten günümüze Sosyal Bilgiler programları (değişiklikler, güncellemeler, düzenlemeler)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk üniversitesi, Konya.

- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi eğitim-öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi (esosder.org.)*. 6 (22):46-73.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler dersi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya, 276-282.
- Çatak, M. (2016). Sosyal Bilgiler programlarının tarihi gelişimi, S. Şimşek (Ed.) *Sosyal Bilgiler ve sınıf öğretmenleri için Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 1-24. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çınkır, Ş. ve Demirkasimoğlu, N. (2015). Tarama (Survey) ve anketler. *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması (Real World Research)*. Çeviri Editörleri: Çınkır, Ş. ve Demirkasimoğlu, N. Ankara: Anı yayıncılık.
- Demir, S. B. ve Diğerleri (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde başarının sırları*. S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (1997). Eğitimde program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. 1. Baskı. Ankara: PEGEM Akademi
- Doğanay A., Sari M., (2008). Öğretmen Gözüyle Yeni Sosyal Bilgiler Programı: Adana İlinde Bir Araştırma, *İlköğretim Online*, (7):468-484
- Erden, M. (1990). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayın Evi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 47: 393-421.
- Gümüş, E. (2015). Tarama çalışması. A.Alpay (Çev.Ed.). *Araştırma yöntemleri içinde*. 367-399. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, N. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretim programlarını tanıma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Güven, B. ve Alp, S. (2008). Yeni Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 177:153-164.
- Karadeniz, O., ve Ulusoy, M. (2015). 4+ 4+ 4 eğitim sistemi ile sosyal bilgiler eğitiminde ortaya çıkan kaotik durumlar hakkında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 5(1): 99-108.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 20. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, E. (2006). *Türkiye'nin AB ile bütünleşmesinde Sosyal Bilgiler dersinin işlevselliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kaymaccı, S. (2015). Öğretmen görüşleri ışığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki değişimi anlamak. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 293-309.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal Bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi, M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Kösemen, S. ve Şahin A. (2014). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1): 279-296
- Kösterelioğlu, İ. ve Özen, R. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 Sayı
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*. 8. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Memişoğlu, H. (2012). İlköğretim 4-5 Sosyal Bilgiler ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2):66-81
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Sosyal bilgiler öğretim programı. [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr) internet adresinden alınmıştır
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Sosyal Bilgiler öğretim programı. [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr) internet adresinden alınmıştır
- Özdemir, S. M. (2009). Sosyal Bilgiler öğretim programı ve değerlendirmesi, M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* 17-46. Ankara: PEGEM Akademi
- Öztürk, C. (2009). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama toplumsal bir bakış, C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* 1-31. Ankara: PEGEM Akademi
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler öğretim programları*. 1-40. Ankara: PEGEM Akademi
- Potur, E. ve Demir, S. B. (2015). 4+4+4 yeni eğitim sistemi ile birlikte sınıf öğretmenliğinden Sosyal Bilgiler branşına geçiş yapan öğretmenlerin yeterlikleri (bir durum çalışması). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 34 (2), 345-356.

- Semenderoğlu, A. ve Gülersoy, A. E. (2005). Eski ve yeni Sosyal Bilgiler programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18:141-152.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler ğretimi ve ğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarman, B , Ergr, Ő , Eryıldız, F . (2012). Yenilenen Sosyal Bilgiler Programına Dair Bir Değerlendirme. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*.11(1):103-135.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim-online Dergisi*, 6 (3):480-490.