

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Editörler

Doç. Dr. Harun Şahin & Dr. Canan Ünvan

Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları

Eğitim Bilimleri



Lyon 2021

ISBN: 978-2-38236-102-3



9 782382 361023



LIVRE DE LYON

 livedelyon.com

 [livedelyon](https://twitter.com/livedelyon)

 [livedelyon](https://www.instagram.com/livedelyon)

 [livedelyon](https://www.linkedin.com/company/livedelyon)

Güncel Eğitim Bilimleri


Araştırmaları

Editörler

Doç. Dr. Harun Şahin & Dr. Canan Ünvan



Lyon 2021

Editörler/Editors • Doç. Dr. Harun Şahin  ORCID 0000-0002-0983-1455

Dr. Canan Ünvan  ORCID 0000-0001-9665-5914

Kapak Tasarımı/Cover Design • Aruull Raja

Birinci Baskı/First Published • Ocak/ January 2021, Lyon

ISBN: 978-2-38236-102-3

© copyright

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by an means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the publisher's permission.

The chapters in this book have been checked for plagiarism by  intihal.net

Publisher • Livre de Lyon

Address • 37 rue marietton, 69009, Lyon France

website • <http://www.livredelyon.com>

e-mail • livredelyon@gmail.com



ÖN SÖZ

İnsanoğlunun varoluşundan günümüze; bilim ve teknolojiye meydana gelen değişme ve gelişmeler sonucunda artan bilgi birikimi; ülkeleri ve toplumları, insanların öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik arayışlara itmiş ve bu arayışları süregelen kılmıştır.

Çağımızda öğrenme olgusu; infomal uygulamaların etkisinden uzaklaşarak, daha çok formal uygulamaların etkisine girmiş ve kurumsallaşmış, süregelen, belirli düzeyde çevresel uyarıcılar ile zihinsel süreçlerin işe koşulduğu, etkileşimli, birikik ve aktif bir süreç olarak bireysel bir çabayı gerektirmektedir.

Nitekim öğrenmede sorumluluğun, öğrenene özgü bir çaba olması ile birlikte, ulaşılması planlanan hedeflerin istenilen nitelik ve nicelikte öğrenci davranışlarına dönüştürülmesinde; öğrenmenin sağlanması, kılavuzlanması, öğrenmeye rehberlik edilmesi bağlamında sorumluluğun öğretmenlerce üstlenilen görevler arasında yerini almıştır. Hal böyle olunca öğrenme-öğretme yaşantılarının planlanması, programlanması, tasarlanması ve düzenlenmesi işlevlerinin de da kurumsal olarak okullar tarafından yürütülmesini zorunlu kılmıştır.

Öğrenmenin değişen doğası ile öğretmenin değişen rolleri ve görevleri gereği çağımızda; soran, sorgulayan, yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünebilen, öz-düzenleme ve üst düzey düşünme becerilerine sahip, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmelerini ilişkilendirip bilgiyi kendine özgü bir biçimde yeniden yapılandırarak karşılaştığı problemlerle başedebilen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacı açığa çıkmıştır.

Hiç kuşkusuz, ülkeler ve barındırdığı toplumlar; eğitim bilimleri ve öğrenme kuramlarının doğurguları kapsamında, eğitimin temel öğeleri; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarını geliştirerek, toplumsal ve bireysel açıdan bilgiye ulaşma ve öğrenme, bilime ve teknolojiye sahip olma ve böylece çağa uyum sağlama bağlamında “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alanlarında sayısız çalışma ve araştırmalar yapmaktadırlar.

Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları kapsayan kitabımız, bu alanda yeni ve güncel çalışma ve araştırmalar yapan bilim insanlarını bir araya getirmeyi ve gelecekteki olası bilimsel tartışma ve araştırmalara ışık tutmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda oluşturulan kitapta toplamda 10 çalışma yer almaktadır. Kitabın ortaya çıkmasında yazıları ile katkıda bulunan yazarlara ve meslektaşlarımıza teşekkürü bir borç ederiz.

Doç. Dr. Harun ŞAHİN & Canan ÜNVAN

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....I

Bölüm I C. Ünvan

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ
ÖĞRENME VE TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDE
UYGULAMALAR.....1

Bölüm II Ş. Demirel Dingaç

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE BENLİK ALGISI VE BENLİK
ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....21

Bölüm III K. Deliveli

SES VE HECE TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN
UYGULAMADAKİ SONUÇLARININ İNCELENMESİ..37

Bölüm IV M. Oran

DRAMA KAVRAMI VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ AÇISINDAN
ÖNEMİ.....65

Bölüm V B. Can & B. Sezginsoy Şeker

TÜRKİYE'DE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRMESİNE
YÖNELİK YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ (2005-
2018).....83

Bölüm VI T. Tutak & A. Baki

İLKÖĞRETİM 4. SINIF GEOMETRİ KONULARINDA SOMUT
NESNE VE DGY CABRİNİN KULLANILMASININ
ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARI, GEOMETRİYE KARŞI
TUTUMLARI VE VAN HİELE GEOMETRİ ANLAMA
DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ.....97

Bölüm VII B. Topçu & E. Özdemir

PANDEMİ SÜRECİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ: TERS YÜZ
EDİLMİŞ SINIF MODELİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA
.....121

Bölüm VIII Ş. Eşin & E. Özdemir

MATEMATİK BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİ: PISA, TIMSS VE
ABİDE SINAVLARI AÇISINDAN BİR İNCELEME145

Bölüm IX F. Yeşilyurt

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK(PDR) LİSANS
ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE
REHBERLİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ.....175

Bölüm X T. Başkonuş & V. Çiriş

EBEVEYNLERİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ
İNCELENMESİ.....187


BÖLÜM I

AVRUPA YÜKSEKÖĞRETİM ALANINDA ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME VE TÜRK ÜNİVERSİTELERİNDE UYGULAMALAR

*Student-Centred Learning in The European Higher Education Area and
Implementations in Turkish Universities*

Canan Ünvan

(Dr.), Yükseköğretim Kurulu, Ankara, Türkiye, e-mail: canan.unvan@gmail.com

 ORCID 0000-0001-9665-5914

1. Giriş

Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA), farklı politik, kültürel ve akademik geleneğe sahip 49 ülkenin bir araya geldiği, 22 yıldır yapısal reformlar ve paylaşılan araçlar gibi ortak taahhütlerin adım adım uygulandığı bir alanın inşa edildiği yükseköğretimde özgün bir uluslararası iş birliğidir. Söz konusu ülkeler, ifade özgürlüğü, kurumların özerkliği, bağımsız öğrenci birlikleri, akademik özgürlük, öğrencilerin ve personelin serbest hareket edebilmesi gibi çeşitli ortak değerler temelinde yükseköğretim reformlarını uygulamayı kabul etmiştir. Bu süreç aracılığıyla, ülkeler, kurumlar ve paydaşlar, yükseköğretim sistemlerini daha uyumlu hale getirmekte ve kalite güvence yöntemlerini güçlendirmektedir. Tüm ülkelerin temel hedefi, öğrencilerin ve personelin hareketliliğini arttırmak, istihdam edilebilirliği kolaylaştırmaktır (EHEA, 2020). Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma hedefiyle ortaya çıkan Bologna Süreci'nin 1998 yılında Sorbonne Bildirgesi ile temelleri atılmıştır. 1999 yılında ise söz konusu süreç, Bologna Bildirgesi ile resmîyet kazanarak hayata geçirilmiştir.

Bologna Süreci (BS), ulusal alanyazında, olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alınmaktadır. Çelik (2014) çalışmasında BS çerçevesinde yürütülen çalışmaların Avrupa yükseköğretim sistemi üzerindeki etkilerini eleştirel bir bakışla incelemektedir. BS'nin üniversiteleri tek tipleştirdiği ve hiyerarşik hale dönüştürdüğü sonucuna ulaşmaktadır. Erkal (2011) Avrupa Yükseköğretim Alanı tesisi için düşünülen Bologna Süreci'nin artılarıyla ve eksileriyle birlikte değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Örneğin; sürecin sağladığı program esnekliğini dikkate almadan herşeyi tektipleştirmenin olumsuz sonuçlar doğuracağı belirtilmiştir. AYA'da alınan diplomaların bütün ülkelerde tanınması olumlu bir etki olarak ifade

edilmiştir. Kıyıcı (2012), çalışmasında BS'yi ele almış, yükseköğretim sistemine olası etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen önemli bir bulgu BS'nin etkileri uzun vadede ortaya çıkacak kapsamlı bir reform paketi olmasından hareketle, başarılı veya başarısız olacağından önceden tahmin etmenin zor olduğudur. Mevcut işleyiş konusunda ise BS'nin yükseköğretim sistemi açısından bir fırsat olduğu değerlendirilmektedir. Sürecin gelecekteki başarısının paydaşların katkısı ve iş birliğine, yeterli bir zamana, yasal reformların içselleştirilmesine ve ayrıca finansal desteğe bağlı olduğu şeklinde belirtilmiştir. Sungü (2009), genel olarak, öğretim elemanlarının, Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaya ilişkin çabaların Türkiye'deki yükseköğretim sistemini olumlu yönde etkileyeceğini düşündüklerini belirtmektedir. Özer vd. (2011)'ne göre, kalite güvencesini oluşturma, zorlamayla mümkün olmamaktadır. Kalite güvencesi ile ilgili çalışmaların dikkatli ve yavaş bir şekilde yapılmasının faydası olacağı ifade edilmektedir.

Bologna Süreci, çoğu açıdan, Avrupa Yükseköğretiminde iş birliğini sağlamak için çok önemlidir. 1999 yılından beri sorumlu Bakanlar nezdinde yapılan toplantılarla gündem genişlemiştir, geliştirilmesi gereken araçlar konusunda büyük bir hassasiyet oluşmuştur. Bologna Süreci'nin hedefleri, sürece üye ülkelerin eğitimden sorumlu bakanlarının katıldığı konferanslar ve bu konferanslardaki bildirgeler ile her yıl biraz daha genişletilmektedir. Bakanlar, söz konusu bildirgelerdeki yükseköğretime ilişkin reformları ülkelerinde uygulamayı taahhüt etmektedir. Her bir bildirgede yükseköğretimin farklı alanlarına odaklanılmıştır.

Öğrenci Merkezli Öğrenme (ÖMÖ) kavramı, en başından beri Bologna Süreci'nde doğrudan ele alınan tematik alanlar arasında bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Bologna Süreci içinde bulunan AKTS, hareketlilik, yeterlilikler çerçeveleri, tanıma vb. temaların birçoğu öğrenci merkezli öğrenmeyi hayata geçirmeye yardımcı olan alanlardır. Bir başka ifadeyle, ÖMÖ kavramı, sürecin en başından beri doğrudan veya dolaylı olarak ülkelerin gündeminde yer almaktadır ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan ülkelerin yükseköğretim sistemlerindeki reform alanlarından birini oluşturmaktadır. Bologna Bakanlar Konferanslarında yayınlanan bildirgelerin öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin yaklaşımları aşağıda sırasıyla belirtilmektedir.

ÖMÖ, 2009 yılında Leuven'de gerçekleştirilen AYA Bakanlar Konferansı'nda Leuven Bildirgesi ile sürece tamamen dâhil edilmiştir. Leuven Bildirgesi ile gelecek on yıl için temel çalışma alanları belirlenmiştir. Söz konusu çalışma alanları; hayat boyu öğrenme, sosyal boyut, öğrenci merkezli öğrenme, istihdam edilebilirlik, eğitimin öğretim misyonu, hareketlilik, uluslararası açıklık, veri toplama, eğitim, araştırma ve yenilik, yükseköğretimin finansmanı ve çok boyutlu şeffaflık araçlarıdır. Bildirge'de, öğrenci merkezli öğrenme konusuyla ilgili

Bakanlar, yükseköğretim kurumlarının öğretim misyonunun önemini ve öğrenme kazanımlarının geliştirilmesi amacıyla devam eden müfredat reformunun gerekliliğini yeniden ifade etmektedir. Öğrenci merkezli öğrenme, bireysel olarak öğrenenleri yetkilendirmeyi; öğretim ve öğrenime yeni yaklaşımları; etkin destek ve rehberlik yapılarını; lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere her üç düzeyde de daha açık bir şekilde öğrenene odaklanan bir müfredatı gerektirmektedir. Müfredat reformu böylece yüksek kaliteli, esnek ve daha çok kişiye özel eğitim yollarına yol açmaya devam eden bir süreç olacaktır (Leuven Communiqué, 2009).

2012 yılında Bükreş'te gerçekleştirilen Bakanlar Konferansı'nda Bükreş Bildirgesi yayımlanmıştır. Bildirge'de, yükseköğretim reformunun, Avrupa'nın eski seyrini kazanmasına yardımcı olabileceği, sürdürülebilir büyümeyi ve meslekleri oluşturabileceği belirtilmektedir. Ekonomik krizin karşısında, Bakanlar, üç temel hedefe odaklanmaya karar vermiştir: Bu hedefler; öğrencileri istihdama yönelik becerilerle daha fazla hazırlama, daha fazla öğrenciye kaliteli yükseköğretim sağlama, öğrenci hareketliliğini artırma şeklindedir. Sürece üye ülkeler, 2020 yılına kadar mezunlarının en az %20'sinin yurtdışında öğrenim görmeleri veya bir öğretim dönemi geçirmeleri hedefiyle, hareketliliği artırmak amacıyla yeni bir Avrupa Stratejisini kabul etmiştir (Ünvan, 2016). Bükreş Bildirgesi ile Bakanlar, öğrencileri kendi öğrenme sürecine aktif katılımcılar olarak dâhil eden yenilikçi öğretim yöntemleriyle karakterize edilen yükseköğretimde öğrenci merkezli öğrenmeyi destekleyeceklerine ilişkin taahhütlerini yinelemiştir. Bildirgede yükseköğretimden sorumlu Bakanlar, kurumlarla, öğrencilerle ve personelle birlikte, destekleyici ve ilham veren bir çalışma ve öğrenme ortamına olanak sağlayacaklarını belirtmiştir. Yükseköğretimin, öğrencilerin disiplin bilgi ve becerilerinin yanı sıra entelektüel özgürlüğünü ve kendilerine güvenini geliştiren açık bir süreç olması gerektiği ifade edilmiştir. Akademik öğrenme ve araştırmanın izlenmesiyle, öğrenciler, durumları güvenli bir şekilde değerlendirme ve aksiyonlarını eleştirel düşünceye dayandırma yeteneğini kazanmalıdır. Ayrıca, AYA'nın 2012-2015 yılı öncelikleri arasında öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin şu husus yer almaktadır: Öğrenci merkezli öğrenmeyi, öğrencileri ve personeli tüm düzeylerdeki yönetim yapılarına dâhil etmeye devam ederek, yenilikçi öğretim yöntemlerini ve destekleyici ve ilham veren bir çalışma ve öğrenme ortamını geliştiren koşulların tesis edilmesidir (Bucharest Communiqué, 2012).

2015 yılında Erivan'da gerçekleştirilen AYA Bakanlar Konferansı'nda yayımlanan Erivan Bildirgesi'nde AYA'nın temel görevinin öğrenmenin ve öğretimin uygunluğunu ve kalitesini artırmak olduğu vurgulanmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Söz konusu bildirgede öğrenci merkezli öğrenmenin izlenmesi gereken

hedefler arasında yer aldığı belirtilmektedir. Bakanlar, AYA'nın başlıca görevinin, öğrenmenin ve öğretimin uygunluğunu ve kalitesini artırmak olduğunu ifade etmiştir. Bakanlar, yükseköğretim kurumlarını ve personelini, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında eğitimsel yeniliği geliştirmelerinde; öğrenme ve öğretim için dijital teknolojilerin potansiyel faydalarından tamamıyla yararlanmaları konusunda destekleyeceklerini ve cesaretlendireceklerini taahhüt etmiştir (Yerevan Communiqué, 2015).

2020 yılında gerçekleştirilen Bakanlar Konferansında yayınlanan Roma Bildirgesinde, esnek ve açık öğrenme yollarının, öğrenci merkezli öğrenmenin önemli yönlerinden olduğu ve toplumlarda giderek artan bir talep gördüğü belirtilmektedir. Yükseköğretim kurumlarının öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmeyi uygulamada destekleneceği yükseköğretimden sorumlu Bakanlar tarafından taahhüt edilmiştir. Öğrenci merkezli öğrenmenin gerçeğe dönüştürülmesi için yükseköğretim kurumlarının çalışmalarında desteklenmesi; disiplinle ilgili dersler dâhilinde sosyal becerilerin ve 21. yüzyılın aydınlanmış vatandaşı için gerekli becerilerin geliştirilmesinin teşvik edilmesi tavsiye edilmiştir (Rome Communiqué, 2020).

Özetle, öğrenci merkezli öğrenme, 2009 Leuven, 2012 Bükreş, 2015 Erivan ve 2020 Roma Bildirgelerinde açık bir şekilde vurgulanmaktadır ve önemi ifade edilmektedir. Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda yer alan ülkelerin yükseköğretimden sorumlu bakanları, bildirgelerde taahhüt ettikleri reformları ülkeleri için hayata geçirmek durumundadır. Bu bağlamda, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda önemi giderek artan öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının, en etkili şekilde uygulanabilmesi amacıyla bu yaklaşımın özelliklerinin ve neyi ifade ettiğinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konması önemlidir.

2. Öğrenci Merkezli Öğrenme

Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme süreçlerinde, söz konusu süreçlerden doğrudan etkilenen öğrencilerin konuya bakış açısı önemlidir. Bu sebeple, öncelikle, öğrencilerin gözüyle öğrenci merkezli öğrenmeyi açıklığa kavuşturmak gerekmektedir.

40 ülkeden 46 Ulusal Öğrenci Birliğinin şemsiye kuruluşu olan Avrupa Öğrenci Birliği (ESU), üyeleri aracılığıyla Avrupa'da 20 milyon öğrenciyi temsil etmektedir. Çeşitli uluslararası kuruluşlarda Avrupa düzeyinde öğrencilerin eğitsel, sosyal, ekonomik ve kültürel menfaatlerini temsil etmeyi ve tanıtmayı amaçlayan Avrupa Öğrenci Birliği, Öğrenci Merkezli Öğrenme (ÖMÖ) ile ilgili şu hususlara vurgu yapmaktadır: Belirli yöntemlerle sınırlı değildir, kurumda kültürel bir değişimdir. Öğrenme çıktıları esaslı AKTS ve tanıma süreçleri vb. Bologna araçlarının başarılı bir şekilde uygulanmasını güçlendirmektedir. ÖMÖ, belirli bir yükseköğretim kurumu içerisindeki hem zihniyet hem de kültürü temsil

etmektedir. ÖMÖ, yapılandırmacı öğrenme teorileriyle geniş ölçüde ilişkili ve onun tarafından desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle iletişim halinde öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlayan, öğrencileri kendi öğrenmelerinde aktif katılımcılar olarak ciddiye alan, problem çözme, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme gibi aktarılabılır becerileri geliştiren yenilikçi bir öğretim yöntemidir (ESU, 2015).

2010 yılı Mayıs ayında Bükreş'te gerçekleştirilen "Paradigma değişikliği zamanı: öğrenci merkezli öğrenme (T4SCL)" Projesi'nin konferansında, konuyla ilgili daha net bir anlayış ve tartışma ortaya konulabilmesi için öğrenci merkezli öğrenmenin genel ilkeleri sunulmuştur. Söz konusu ilkelerde öne çıkan hususlar aşağıda belirtilmektedir (SCL Toolkit, 2020):

1. İlke: ÖMÖ, sürekli bir dönüşümlü süreci gerektirmektedir. Öğrenciler öğrenme deneyimlerini devamlı bir şekilde geliştirmelidir. Belirli bir dersin veya program bileşeninin amaçlanan öğrenme çıktılarının, öğrencilerin eleştirel düşünme ve aktarılabılır becerilerini teşvik edecek şekilde elde edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ve kurumlar, süreç içinde söz konusu unsurları dikkate alarak etkileşimli olmalıdır.

2. İlke: ÖMÖ, her soruna uygun tek çözüm değildir. Tüm yükseköğretim kurumlarının, tüm öğretmenlerin ve tüm öğrencilerin farklı olduğunun anlaşılmasıdır. ÖMÖ, verilen her bir duruma uygun öğrenme destek yapıları ve bunları üstlenenlere uygun öğretme ve öğrenme stilleri gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır.

3. İlke: Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir. Öğrenciler, farklı pedagojik ihtiyaçlara sahiptir. Bazıları deneme ve yanılma ile öğrenmektedir, diğerleri pratik deneyimle öğrenmektedir. Bazı öğrenciler için alanyazın okuyarak çok şey öğrenilirken, diğerleri teoriyi anlamak için tartışmaya ihtiyaç duymaktadır.

4. İlke: Öğrencilerin ihtiyaçları ve ilgi alanları farklıdır. Tüm öğrencilerin sınıfın ötesine uzanan ihtiyaçları vardır. Bazı öğrenciler kültürel faaliyetlere, bazıları spora, bazıları ise temsilci kuruluşlara ilgi duyabilmektedir. Öğrencilerin çocukları olabilir, fiziksel durumlarla, hastalıkla ya da engellilik hali ile yüz yüze gelebilirler.

5. İlke: Tercih, ÖMÖ'de etkili öğrenmenin merkezindedir. Öğrenciler farklı şeyler öğrenmeyi sever ve bu sebeple, herhangi bir öneri makul bir miktarda tercih içermelidir. Öğrenme, serbest biçimlerde organize edilebilir ya da tercih daha geleneksel, disiplinle ilgili bir tarzda sunulabilir.

6. İlke: Öğrencilerin farklı tecrübeleri ve geçmişten gelen bilgileri bulunmaktadır. Öğrenme, ilgili bireyin yaşamına ve mesleki deneyimine uyarlanmalıdır. Kişisel deneyim de öğrencileri motive etmek için kullanılabilir.

7. İlke: Öğrenciler, öğrenmeleri üzerinde kontrole sahip olmalıdır. Öğrencilere, derslerin, müfredatın tasarımına ve onların değerlendirmesine dâhil olma fırsatı verilmelidir. Öğrenciler, yükseköğretimin işleyiş biçiminde desteği olan etkin ortaklar olarak görülmelidir. Öğrenmenin öğrencilere daha fazla odaklanmasını sağlamanın en iyi yolu, öğrenmelerinin nasıl şekillenmesi gerektiğiyle ilgili öğrencileri meşgul etmektir.

8. İlke: ÖMÖ, “söyleme” değil, etkinleştirme, fırsat vermedir. ÖMÖ yaklaşımı, öğrenciye düşünme, işleme, analiz etme, sentezleme, eleştirme, uygulama, problemleri çözme vb. konularda daha büyük sorumluluklar vermeyi amaçlamaktadır.

9. İlke: Öğrenme, öğrenciler ve personel arasında iş birliğine ihtiyaç duyar. Öğrenme sırasında deneyimlenen sorunlara ortak bir anlayış geliştirmek için öğrenci ve personelin iş birliği içerisinde olması önemlidir. Sınıf içerisinde böyle bir iş birliğinin olumlu etkileri olacaktır. Söz konusu ortaklık, öğrenmenin iki grup arasında yapıcı bir etkileşim içinde gerçekleştiğini kabul eden ÖMÖ felsefesinin merkezindedir.

Öğrencilerin gözüyle, ÖMÖ'nün, öğrenciler, öğreticiler, mezunlar, kurumlar ve toplum için olmak üzere çeşitli faydaları bulunmaktadır. Söz konusu faydalar aşağıda özetlenmektedir (SCL Toolkit, 2020):

Öğrenciler için faydaları: Öğrencileri, akademik topluluğun ayrılmaz bir parçası yapar; öğrenmek için artan bir motivasyon sağlar; öğrenmenin sorumluluğunu alır, öğrencilerin bağımsızlığı onların daha etkili öğrenmelerini sağlar; öğrenci ihtiyaçlarına gereken önem verilir.

Öğreticiler için faydaları: ÖMÖ, öğrenme sorumluluğunu öğrenciye bıraktığı için, öğretmen bunu kolaylaştırmak ve etkinleştirmek için oradadır, dolayısıyla öğretmenin daha ilginç bir görevi bulunmaktadır; yükseköğretimdeki yığınlaşmayla ve daha çeşitli öğrenci topluluğuyla mücadelede çözümdür; çalışma koşullarına olumlu etkisi bulunmaktadır; sürekli olarak kendini geliştirmeyi sağlar; öğrencinin motivasyonunun ve katılımının artması, öğretmenlik mesleğini daha ilginç hale getirir; akademik çevre için mesleki gelişim sağlar.

ÖMÖ'nün öte yandan mezunlara, kurumlara ve toplumlara faydası bulunmaktadır: Hem çalışma koşullarının hem de öğrenci akademik deneyiminin kalitesindeki herhangi bir artış, hem öğretmen hem de öğrenci birlikleri tarafından memnuniyetle karşılanacaktır; ÖMÖ, yeniliği dikkate alır ve öğretmenlerin derslerini istedikleri şekilde geliştirmelerine olanak

verirken, öğrencilere de kendi yöntemleriyle gelişme esnekliği sağlar; ÖMÖ, kurumlar içerisinde daha işbirlikçi bir yaklaşımı benimser, hem öğrencilerin hem de personelin ilgili yönetim yapıları içinde daha fazla temsil edilmesini sağlar; hayat boyu öğrenme kültürünü beslemektedir: ÖMÖ'yü deneyimleyen öğrenciler muhtemelen daha fazla dersi kendileri öğrenip, karşılaşılan problemleri çözmede daha pratik ve mantıklı olacaktır, bu da bir öğrenme deneyimine dönüşecektir. ÖMÖ, mezunlara hayatboyu öğrenme için beceriler sağlar, işyerinde daha etkin yapar, yaşadıkları topluma kapsamlı bir şekilde katkıda bulunmalarına olanak sağlar.

Öğrenci merkezli öğrenme kavramı ile ilgili öğrencilerin değerlendirmelerinden sonra, Avrupa Yükseköğretim Alanında ilgili otoritelerin yayınladığı raporların ve kılavuzların konuya ilişkin yaklaşımları aşağıda belirtilmektedir.

Öğrenci merkezli yaklaşım açık bir iletişimi gerektirmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve karar vericilerin, ihtiyaçları ifade edebildiği ve tartışabildiği yansıtıcı geri bildirimlerin olması önemlidir. Öğrenci merkezli öğrenme, öğretmenin girdisi etrafında odaklanmak yerine, öğreneni ve onun ihtiyaçlarını merkeze alarak, eğitimin daha geleneksel yapılarının özünde olan bazı problemlerin üstesinden gelmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın, müfredatın esnekliği ve tasarımı, ders içeriği, öğrenme sürecinin etkileşimliliği yönleriyle pek çok faydası bulunmaktadır ve bu yaklaşım Avrupa'daki üniversitelerde gittikçe artan bir oranda kullanılmaktadır (EHEA/SCL, 2020). AYA'nın şeffaflık ve tanıma araçlarından Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) Kullanıcı Kılavuzu ile Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda Kalite Güvencesi için Standartlar ve İlkeler Kılavuzu'nda (ESG) öğrenci merkezli öğrenme ayrıntılarıyla anlatılmaktadır.

AKTS ve AKTS Kullanıcı Kılavuzu, öğrenen merkezli sistemin önemini ve unsurlarını açıkça ortaya koymaktadır. Kredi biriktirme ve transferi için öğrenen merkezli bir sistem olan Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi, programların değerlendirilmesi ve planlanması ile öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. AKTS, alınan dereceleri ve dersleri daha şeffaf hale dönüştüren ve böylece yükseköğretimin kalitesini artırmaya yardımcı olmak amacıyla oluşturulan bir AYA aracıdır. (European Commission, 2015).

AKTS'nin uygulamasına yönelik ilkeler ile faydalı destekleyici belgelerin yer aldığı AKTS Kullanıcı Kılavuzu'nda, öğrenci merkezli öğrenme ve unsurları aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme, bir öğrenme ortamında öğrenciler ve diğer öğrenciler için nitel bir dönüşüm sürecidir. Sonuç esaslı bir yaklaşım yoluyla söz konusu bireylerde eleştirel yeteneği ve bağımsızlığı artırmak

amaçlanmıştır. Unsurları: pasif öğrenme yerine aktif öğrenmenin esas alınması; eleştirel ve analitik öğrenmenin ve kavramanın vurgulanması; sorumluluğun ve hesap verebilirliğin öğrenci tarafında artırılması; öğrencinin artan bağımsızlığı (öz yönetimi); hem öğrenci hem öğretmen tarafında öğrenme ve öğretme sürecine yansıtıcı bir yaklaşım (European Commission, 2015).

2015 yılında Erivan’da gerçekleştirilen Bakanlar Toplantısında, Bakanlar, AKTS Kullanıcı Kılavuzu’nu resmi bir AYA belgesi olarak onayladığında, kılavuzun tüm maddeleri eksiksiz ve doğru bir şekilde uygulanırsa AKTS’nin öğrenci merkezli öğrenmeyi ve yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini geliştirebileceğini kabul etmiştir. (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Bir diğer Avrupa Yükseköğretim Alanı aracı olan ESG’de (Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Kalite Güvencesi için Standartlar ve İlkeler Kılavuzu) ise öğrenci merkezli öğrenme ve kalite güvencesi ilişkisi üzerinde durulmaktadır. Kalite güvence yöntemlerinde öğretmenin önemi vurgulanmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenmenin kalite güvence sistemleri ile ilişkisini temel hususları dikkate alarak anlatan kılavuz ESG’dir.

Öğrenme ortamı ve araştırma ve yenilikle ilgili bağlantılar da dâhil olmak üzere odak noktası yükseköğretimde öğretme ve öğrenme ile ilgili kalite güvencesi üzerine olan “Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda Kalite Güvencesi İçin Standartlar ve İlkeler Kılavuzu”nda (ESG), öğrenci merkezli öğrenme için belirlenen standart ve ilkeler şu şekildedir: Kurumlar, programların öğrencileri öğrenme sürecini oluşturmada aktif rol almaya teşvik edecek şekilde verilmesini sağlamalıdır ve öğrencilerin değerlendirilmesi bu yaklaşımı yansıtmalıdır. Öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme, öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunu, kendini yansıtmayı ve sorumluluğu teşvik etmede önemli bir role sahiptir. Bu sebeple, programların tasarımı ve verilmesi, çıktılarının değerlendirilmesi dikkatli bir şekilde ele alınmalıdır (ESG, 2015).

Avrupa Yükseköğretim Alanı’nda öğrenci merkezli öğrenme ve yükseköğretimde kalite güvence sistemleri ile ilişkisi yukarıda ayrıntılarıyla ele alınmıştır. Avrupa Yükseköğretim Alanı’na 2001 yılında dâhil olan Türkiye’nin, üniversitelerindeki öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına ilişkin uygulamaları yükseköğretimde kalite güvence sistemleri çerçevesinde tespit edilmiştir ve aşağıda anlatılmaktadır.

3. Türk Yükseköğretiminde Kalite Güvencesi Sisteminde Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme

Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK), yükseköğretim kurumlarının sürekli gelişimine ve bireylerin evrensel yeterliliklere ulaşmasına katkı sağlamak üzere yükseköğretim alanında kalite güvencesi

sistemini güçlendirme göreviyle kurulmuştur. YÖKAK, 2015 tarihinde yayınlanan “Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği” çerçevesinde oluşturulmuştur. YÖKAK, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin kalite düzeylerine ilişkin ulusal ve uluslararası kalite standartlarına göre değerlendirmeler yapmaktadır, iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerini yürütmektedir (YÖKAK/hakkında, 2020).

YÖKAK, yükseköğretimde kalite güvencesi sisteminde eğitim-öğretim ile ilgili dikkate alınacak temel ölçütlerden birinin de öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme olduğunu belirtmektedir. YÖKAK tarafından, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin dersin merkezinde olduğu aktif olarak derse katıldığı süreçler öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (YÖKAK, 2020).

2018-2019 yılı Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Raporu’na göre; öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınması gereken en önemli boyut, çıktı/kazanımların gerçekleştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Çıktı temelli eğitim-öğretim olarak da isimlendirilebilen bu süreçte öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alan öğrenci merkezli ve iş yüküne dayalı bir sistemde hazırlanan eğitim programları anlatılmaktadır. Söz konusu raporda, bu bağlamda, iş yükü temelli kredinin belirlenmesi, öğrenme çıktılarının oluşturulması, öğrenme ve öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ayrılmaz öğeler olduğu belirtilmektedir (YDKGR, 2019).

YÖKAK’ın görevleri kapsamında; dış değerlendirme programı çalışmalarında, bağımsız değerlendiricilerden oluşan değerlendirme takımı tarafından Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri çerçevesinde ilgili yükseköğretim kurumu hakkında Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR) oluşturulmaktadır. YÖKAK, söz konusu raporları web sayfasında erişime açarak kamuoyuyla paylaşmaktadır.

2018 yılında yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği’nde, Kurumsal Geri Bildirim Raporu (KGBR), Kurumsal dış değerlendirme programı kapsamında değerlendirilen yükseköğretim kurumu için dış değerlendiriciler tarafından hazırlanan kurumun güçlü ve iyileşmeye açık alanlarını içeren rapor olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2018). Değerlendirme takımlarının yerinde ziyaretlerle gerçekleştirdiği kurumsal dış değerlendirme sırasında, kurumların her yıl hazırladıkları Kurum İç Değerlendirme Raporları temel alınmaktadır.

2019 Yılı Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu’na göre “Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve

Değerlendirme için”; kurum, öğrencilerin öğrenim süresince programların amaç ve öğrenme çıktıklarına ulaşmasını sağlamalı, bu süreçte aktif öğrenme strateji ve yöntemleri içeren uygulamalar yürütmelidir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de öğrenci merkezli ve yeterlilik temelli bir yaklaşım benimsenmelidir. Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirmede, dört alt başlık ve buna bağlı kanıtlar bulunmaktadır ve Tablo 1’de özetlenmiştir (KİDPHK, 2019).

Tablo 1. 2019 Yılı KİDR Hazırlama Kılavuzunda Yer Alan Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Kriterleri ve Kanıtları

B.3. Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme			
B.3.1.Öğretim yöntem ve teknikleri (Aktif, disiplinlerarası çalışma, etkileşimli, araştırma/öğrenme odaklı)	B.3.2.Ölçme ve değerlendirme (Öğrencilerin özelliklerine ve öğrenme düzeylerine göre farklılaştırılmış alternatif ölçme yöntem ve tekniklerine yer verme gibi)	B.3.3.Öğrenci geri bildirimleri (Ders-öğretim üyesi-program-genel memnuniyet anketleri, talep ve öneri sistemleri)	B.3.4.Akademi k danışmanlık
B.3.1.Kanıtlar	B.3.2.Kanıtlar	B.3.3.Kanıtlar	B.3.4.Kanıtlar
Aktif ve etkileşimli öğretim yöntemlerine ilişkin uygulamalar	Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan tanımlı süreçler	Tanımlı öğrenci geri bildirim mekanizmaları	Öğrenci danışmanlık sisteminde kullanılan tanımlı süreçler
Disiplinlerarası çalışmayı teşvik eden uygulamalar	Ders öğrenme çıktıklarına ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek üzere kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri	Öğrenci geri bildirimleri kapsamında gerçekleştirilen iyileştirmelere ilişkin uygulamalar	Öğrencilerin danışmanlara erişimine ilişkin mekanizmalar

Öğrenme ve öğretim merkezi	Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar	Öğrencilerin karar alma mekanizmalarına katılımı örnekleri	Öğrencilerin katılımına ilişkin kanıtlar
Öğretim elemanlarının öğrenci merkezli öğretim konusunda sertifika ve belgeleri	Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar	Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar	Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar
Eğiticilerin eğitimi program içeriğinde öğrenci merkezli öğrenme-öğretim yaklaşımına ilişkin uygulamalar	Standart uygulamalar ve mevzuatın yanı sıra; kurumun ihtiyaçları doğrultusunda geliştirdiği özgün yaklaşım ve uygulamalarına ilişkin kanıtlar		

Bir yükseköğretim kurumunu değerlendirmek üzere görev yapan değerlendirme takımı üyeleri ile değerlendirilecek kurumlara rehberlik etmek amacıyla hazırlanan Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu, değerlendirme sürecine ilişkin bilgileri içermektedir. Değerlendirme takımı üyelerinin görevlendirildikleri kurumun dış değerlendirmesini Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri (KDDAÖ) kapsamında yapmaları beklenmektedir (KDDAK, 2020).

Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri, kalite güvencesi sistemi, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı, yönetim sistemi olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. “Eğitim ve Öğretim” başlığı altında yer alan “Öğrenci Merkezli Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme” ölçütü şu şekilde tanımlanmaktadır: Kurum, öğrencilerin öğrenim süresince programların amaç ve öğrenme çıktılarına ulaşmasını sağlamalı, bu süreçte aktif öğrenme strateji ve yöntemleri içeren uygulamalar yürütmelidir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de öğrenci merkezli ve yeterlilik temelli bir yaklaşım benimsenmelidir (KDDAÖ, 2020).

Yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınarak, Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun yükseköğretimde kalite güvence sistemini güçlendirmek amacıyla oluşturduğu mevzuat ve raporlarda öğrenci merkezli öğrenme kavramını ayrıntılarıyla tanımlaması ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki açıklamaları ve araçları da göz önünde bulundurması, söz konusu kavramın yükseköğretimdeki önemini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmada, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı incelenmiştir, bu yaklaşımın genel özellikleri tespit edilmiştir. Türkiye'deki üniversitelerde öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına ilişkin uygulamalar yükseköğretimde kalite güvence sistemleri çerçevesinde incelenmiştir ve sonuçlara ulaşılmıştır, öneriler getirilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye'nin de dâhil olduğu Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, şu şekilde özetlenebilmektedir: Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin dersin merkezinde olduğu ve aktif olarak derse katıldığı süreçler öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreçleridir. Öğrenci merkezli yaklaşımda açık bir iletişim gereklidir. Sorumluluğun ve hesap verebilirliğin öğrenci tarafında artması anlamına gelmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve karar vericilerin, ihtiyaçları anlatabilmesi, geri bildirimlerin olması önemlidir. Öğrenci merkezli öğrenmede, öğrenen ve onun ihtiyaçları merkeze alınır. Öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle iletişim halinde öğrenmeyi teşvik etmek; bireylerde eleştirel yeteneği ve bağımsızlığı artırmak amaçlanmaktadır. Pasif

öğrenme yerine aktif öğrenme esas alınır. Belirli yöntemlerle sınırlı değildir. Kurumda kültürel bir değişimdir. Öğrenme çıktıları esaslı AKTS'nin başarılı bir şekilde uygulanmasını güçlendirmektedir. ÖMÖ, yapılandırmacı öğrenme teorileriyle geniş ölçüde ilişkili ve onun tarafından desteklenen bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenme ilgili bireyin yaşamına ve mesleki deneyimine uyarlanmalıdır. Öğrencilere, derslerin ve müfredatın planlanmasına ve bunların değerlendirmesine dâhil olma fırsatı verilmelidir. ÖMÖ yaklaşımı, öğrenciye düşünme, işleme, analiz etme, sentezleme, eleştirme, uygulama, problemleri çözme vb. konularda daha büyük sorumluluklar vermeyi amaçlamaktadır.

Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun yayımladığı 2019 yılı kurumsal geri bildirim raporlarında 26 Devlet Üniversitesi, 15 Vakıf Üniversitesi ve 4 Vakıf Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 45 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Söz konusu raporların “öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme” başlığında yer alan ve öğrenci merkezli öğrenmenin temel belirleyicileri olan staj uygulamaları, öğrenci iş yüküne dayalı AKTS kredisi, danışmanlık sistemi, seçmeli dersler, eğitimcilerin eğitimi, öğrenci sayıları, öğrenci temsilcisi, öğrencilerin eğitim etkinliklerine katılımı, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan tanımlı süreçler, mezuniyet koşullarına ilişkin düzenlemeler, öğrenci dilek, şikâyet ve önerilerinin değerlendirilmesi gibi hususlar tespit edilmiştir ve aşağıda sırasıyla belirtilmektedir.

İlgili raporlar incelendiğinde, 45 yükseköğretim kurumunun 25'inde staj uygulamaları ile ilgili bilgiye rastlanmaktadır. 15 devlet ve 8 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 12 devlet, 8 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda öğrenci iş yükü kredisinin stajlarda kullanıldığı, staj uygulamasının toplam krediye etki ettiği, staj uygulamalarında tanımlı süreçlerin bulunduğu belirtilmektedir. 1 devlet üniversitesinde ise stajlarda akts tanımlamasının bulunmadığı belirtilmektedir. 2 devlet üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda; staj ve işyeri eğitimi gibi kurum dışı deneyim kazanma programlarının yürütüldüğü belirtilmesine rağmen, söz konusu uygulamalardaki tanımlı süreçler, etkinliği, stajların iş yüküne dâhil edilip edilmediği anlaşılamamıştır. Dolayısıyla, üniversitelerin staj uygulamalarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci iş yüküne dayalı AKTS kredisi uygulamaları hakkında 15 devlet, 7 vakıf üniversitesinde bilgi bulunmaktadır. 6 devlet ve 2 vakıf üniversitesi tarafından; derslerde öğrenci iş yüküne dayalı kredi değeri olan AKTS kredisinin kullanıldığı belirtilmektedir. Ancak, AKTS'nin öğrencinin gerçek iş yükü dikkate alınarak belirlenmemesi, öğrenci geri bildirimlerinin alınmaması veya öğrenci görüşlerine ne şekilde başvurulduğunun belirsiz olması, sistemli bir şekilde iç ve dış paydaş görüşlerinin alınmaması, anket uygulaması yapılmaması vb. hususlar

dolayısıyla gerçekçi iş yükünün belirlenmediği vurgulanarak söz konusu üniversiteler için AKTS uygulaması gelişmeye açık yön olarak belirtilmektedir. 7 devlet ve 5 vakıf üniversitesinin ise öğrenci iş yükü esaslı kredi transfer sistemini yürüttüğü belirtilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu üniversitelerinde ders tasarımında AKTS hesaplaması yapılmışsa da uygulamada gerçek iş yükünün kontrol edilmesi yerinde olacağı belirtilmektedir. Dolayısıyla AKTS hesaplamalarında raporlara göre tereddüt olduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu raporlarda, 2 devlet üniversitesinde AKTS uygulamalarının iyi düzeyde gerçekleştirildiği, başta öğrenciler olmak üzere tüm paydaşların görüşlerinin alındığı ve AKTS hesaplamalarının gerçek iş yükü dikkate alınarak yapıldığı belirtilmektedir.

İlgili raporlarda, danışmanlık sistemi uygulamaları hakkında 18 devlet, 11 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 10 devlet, 4 vakıf ve 1 vakıf meslek yüksekokulunda, öğrencilerin tüm öğretim elemanlarına rahatlıkla ulaşabildiği ve mevcut danışmanlık sisteminin etkili olduğu belirtilmektedir. 4 devlet, 3 vakıf ve 1 vakıf meslek yüksekokulunda, öğrenci danışmanlık sistemiyle ilgili tanımlı süreçlerin mevzuatta yer aldığı, ancak danışmanlık uygulamalarının etkinliğinin ve kalitesinin akademik birimlere göre değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir. İyileştirmeye açık bir alan olarak ifade edilmektedir. 4 devlet ve 4 vakıf üniversitesinde, öğrenci danışmanlık sistemi uygulanmasına rağmen tanımlı süreçlerin bulunmadığı ve akademik danışmanlık ile ilgili kuralların tanımlı olmamasının iyileştirmeye açık bir yön olduğu; ayrıca, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu birimlerde akademik danışmanlık sisteminin daha etkin yürütülmesine yönelik önlemlerin alınması gerektiği belirtilmiştir.

İlgili raporlarda, seçmeli ders uygulamaları hakkında 10 devlet ve 6 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 5 devlet ve 3 vakıf üniversitesinde, öğrenciler için farklı disiplinleri tanıma ve kültürel derinlik kazandırmaya yönelik yeterli sayıda seçmeli ders bulunduğu veya seçmeli ders havuzu olduğu, seçmeli derslerle ilgili yönergelerin oluşturulduğu belirtilmektedir. 5 devlet ve 3 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda, seçmeli ders havuzundaki derslerin seçeneklerinin ve sayısının artırılması gerektiği, seçmeli dersler ile ilgili yerleşik bir sistem bulunmadığı, zorunlu-seçmeli ders dengesinin dikkate alınmadığı, meslek-meslek dışı ders dengesinin dikkate alınmadığı, bazı bölümlerde seçmeli derslerin zorunlu seçmeli dersler olarak öğrenciye seçtirildiği, dönemlik açılan seçmeli ders sayısının artırılması, seçmeli derslerin öğrencilerin bireysel ve profesyonel gelişimlerini desteklemekte sınırlı kaldığı, seçmeli derslerin yönetimi konusunda sistematik bir

yapılandırma bulunmadığı vb. sebeplerle ilgili üniversitelerin seçmeli ders uygulamaları gelişmeye, iyileşmeye açık yön olarak değerlendirilmektedir.

İlgili raporlarda, eğitimcilerin eğitimi konusunda 12 devlet ve 4 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 3 devlet ve 3 vakıf üniversitesinde, eğitim-öğretim kadrosunun mesleki gelişmelerini artırıp sürdürmek ve öğretim becerilerini iyileştirmek için eğitimcilerin eğitimi programları konusunda dikkate değer bir bilinç ve çaba bulunmadığı; eğitimcilerin eğitiminin sistematik ve düzenli bir süreç içermediği veya eğitimcilerin eğitime ilişkin uygulamaların mevcut olmadığı belirtilmektedir. 8 devlet ve 1 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda, ilgili raporlarda, eğitimcilerin eğitimi programının, öğrenci merkezli eğitim becerilerini geliştirecek uygulamalara da yer verilerek genişletilmesinin yararlı olacağı; eğitimcilerin eğitimi programının başlatılması ve içeriğinde öğrenci merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımına ilişkin uygulamaların yer almasının gelişmeye, iyileşmeye açık yön olarak değerlendirilmiştir. 1 devlet üniversitesinde ise sürdürülebilir düzeyde “Eğiticilerin Eğitimi” programının hazırlanması konusunda çalışmaların yürütüldüğü, gelecek yıldan itibaren söz konusu programların aktif olarak uygulanacağı belirtilmiştir.

İlgili raporlarda, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme açısından öğrenci sayısı kapsamında, 2 devlet ve 2 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 1 devlet ve 1 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması öğrenci merkezli öğretimin hayata geçirilmesini sınırlayıcı bir faktör olarak değerlendirildiği belirtilmektedir. İyileştirmeye açık yön olarak ifade edilmektedir. 1 devlet üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının düşük oluşu güçlü yön olarak değerlendirilmiştir. 1 vakıf üniversitesinde ise öğrenci sayısı az olan programlarda derslerin işleyişinin öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına daha uygun olduğu, öğrencilerin daha aktif bir şekilde öğrenme sürecinin parçası olduğunun gözlemlendiği belirtilmektedir.

İlgili raporlarda, öğrenci temsilcisi konusunda, 5 devlet ve 3 vakıf üniversitesinde bilgi bulunmaktadır. 1 devlet ve 1 vakıf üniversitesinde öğrenci temsilcileri belirlenmiş olmakla birlikte karar alma mekanizmalarında yer almadığı, görüşlerinin alınmadığı belirtilmektedir. Öğrencilerin tüm yönetsel ve karar alma süreçlerine katılımını ve öğrenim sürecinde aktif rol almalarını teşvik edecek sistemin net olarak tanımlanmaması gelişmeye açık yön olarak ifade edilmektedir. 3 devlet ve 1 vakıf üniversitesinde, öğrenci temsilciliklerinin belirlendiği, öğrencilerin kararlara katılımının sağlandığı, yönetimin öğrenciyi önceleyen bir yönetim anlayışına sahip olduğu belirtilmektedir. 1 devlet ve 1 vakıf

üniversitesinde ise öğrenci temsilciliği vb. bir yapının gözlenmediği belirtilmiştir.

İlgili raporlarda, öğrencilerin eğitim etkinliklerine aktif katılımının sağlanması konusunda 5 devlet ile 5 vakıf üniversitesinde bilgi bulunmaktadır. 2 devlet ve 4 vakıf üniversitesinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının artırılması ve sürekliliğinin sağlanması amacıyla ödev, proje, bireysel ve grup çalışma ortamları, laboratuvar uygulamaları, panel, çalıştay vb. etkinliklerin desteklediği, öğrencilerin aktif katılımlarının teşvik edildiği, kendi öğrenme profilini keşfetmesi için etkin politikalar bulunduğu belirtilmektedir. İlgili raporlarda 3 devlet 1 vakıf üniversitesinde, katılımcı yöntem ve strateji kullanımının tüm birimlere yaygınlaştırılmasında sınırlılık olduğu, söz konusu uygulamaların üniversitelerde bazı bölümlerin kendi çabaları ile oluşturulduğu, dolayısıyla iyileştirmeye açık yönlerin bulunduğu belirtilmektedir.

İlgili raporlarda, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan tanımlı süreçler hakkında 22 devlet ve 11 vakıf üniversitesi ile 2 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. 11 devlet ve 6 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda, öğrencilerin başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgili mevzuatla belirlenen tanımlı süreçlerin bulunduğu, bu süreçlerin akademik takvim aracılığı ile öğrencilere duyurulduğu, öğrencinin başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kurumda bilgilendirme ve eğitimler yapıldığı belirtilmektedir. 11 devlet, 5 vakıf ve 1 vakıf meslek yüksekokulunda, başarı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hedeflenen ders öğrenme çıktılarına ulaşıp ulaşılmadığını ölçebilecek şekilde tasarlandığı yönünde yeterli düzeyde kanıt bulunmadığı, söz konusu süreçlerin sistematik hale getirilmediği vb. sebepler dolayısıyla gelişmeye açık yön olarak belirtilmektedir.

İlgili raporlarda, mezuniyet koşullarına ilişkin düzenlemeler hakkında 12 devlet, 5 vakıf üniversitesi ile 1 vakıf meslek yüksekokulunda bilgi bulunmaktadır. İlgili raporlarda, mezuniyet koşullarına dair düzenlemelerin bulunduğu, öğrencilerin mezuniyet koşullarının tanımlı olduğu belirtilmektedir. İlgili raporlarda, öğrenci dilek, şikayet ve önerilerinin değerlendirilmesi konusunda, 14 devlet ile 6 vakıf üniversitesinde bilgi bulunmaktadır. 7 devlet üniversitesi ve 4 vakıf üniversitesinde öğrenci şikayetlerinin sözel ve yazılı olarak kurum tarafından alındığı ve değerlendirildiği belirtilmektedir. 5 devlet ve 2 vakıf üniversitesinde; öğrenci dilek, şikayet ve önerilerinin nasıl değerlendirildiği, iyileştirme alanlarının nasıl oluşturulduğuna ilişkin sınırlı kanıtlara rastlandığı, geri bildirimle ilişkin kurumsal mekanizmaların olmadığı belirtilmektedir. 2 devlet üniversitesinde ise öğrenci şikâyetlerini

ve görüşlerini alma mekanizmalarının tam olarak kurulmadığının gözlemlendiği belirtilmektedir.

Özetle, YÖKAK'ın 2019 yılı kurumsal geri bildirim raporlarını yayınladığı 45 yükseköğretim kurumunun, raporları incelendiğinde, “öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme” başlığı altında raporların formatı ve içeriği ile ilgili şu ortak sonuçlara ulaşılmaktadır: Raporların ilgili bölümü bazı üniversitelerde çok kısa, bazılarında ise çok uzun hazırlanmıştır. Ayrıca ilgili bölümde üniversiteler arasında standart bir formata rastlanılamamıştır. Öğrenci merkezli öğrenmenin ana temalarını oluşturan tüm hususlara her bir raporda güçlü ve/veya gelişmeye açık yönleriyle değinilmemiştir. Bazı raporların ilgili bölümünde, aynı yükseköğretim kurumuna ait raporun içinde birbiri ile çelişen ifadeler kullanılmıştır. Örneğin; ilgili bölüm içinde bir uygulamanın üniversitede yer aldığı belirtilirken ilerleyen açıklamalarda aynı konu ile ilgili olumsuz ifadeler yer verilmiştir.

YÖKAK'ın 2019 yılı kurumsal geri bildirim raporlarının ilgili bölümü incelendiğinde, yükseköğretim kurumlarında, “öğrenci merkezli öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme” konusunda uygulama düzeylerinde farklılıklar bulunduğu anlaşılmaktadır. Söz konusu farklılıklar, öğrenci merkezli öğrenmenin ve unsurlarının üniversitelerde gelişmeye açık bir yön olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, Yükseköğretim Kalite Kurulu tarafından, ilgili kurumsal geri bildirim raporları dikkate alınarak, 2018-2019 yılı Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Raporu oluşturulmuştur. Söz konusu raporda, öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme ölçütü ile ilgili aşağıdaki tespitlere ulaşılmıştır.

Değerlendirilen kurumların kurumsal geri bildirim raporları esas alınarak oluşturulan 2018-2019 yılı Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Raporu'nda; 2019 yılı kurumsal dış değerlendirme kapsamında öğrenci merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme ölçütüne ilişkin olarak üniversitelerin olgunluk düzeyi tespit edilmiştir. Kurumsal dış değerlendirmeye tabi tutulan 45 üniversitenin % 5'inde hiçbir uygulama yoktur, henüz fikir aşamasındadır; % 26'sında ilgili bazı uygulamalar mevcuttur, fakat henüz olgunlaşmamıştır veya olması gereken bütün alanları kapsamamaktadır; % 53'ünde uygulama mevcuttur, henüz ilgili tüm alanlara uygulanmış olmasa da uygulamadan bazı sonuçlar elde edilmiştir; % 13'ünde olgunlaşmış uygulama mevcuttur ve ilgili tüm alanları kapsamaktadır, zaman içerisinde öğrenme gerçekleşmiş ve iyileştirmeler yapılmıştır; % 3'ü örnek uygulamadır (YDKGR, 2019).

Bu sonuçlara dayalı olarak şunlar önerilebilir: Kurumsal Geri Bildirim Raporlarının ilgili bölümlerinin tüm ilgili ve gerekli hususlar yer alacak şekilde önceden karar verilen belli bir formatta hazırlanması tüm

ilgili paydaşların süreçleri daha iyi anlayabilmesine ve izlemesine, aynı zamanda gelişmeye açık yönleri tespit edebilmesine fayda sağlayabilir.

Ayrıca, öğrenci merkezli öğrenmeye ilişkin aşağıdaki uygulamaların yükseköğretim kurumlarında iyileştirilmesine yönelik adımlar atılması, konunun tarafı olan paydaşların daha verimli öğrenme ve öğretme ortamlarında yer almasını sağlayabilir. Örneğin; staj uygulamalarında tanımlı süreçlerin olması, stajların iş yüküne dâhil edilmesi, AKTS'nin öğrencinin gerçek iş yükü dikkate alınarak hesaplanması, öğrenci danışmanlık uygulamalarının etkinliğinin artırılması, zorunlu-seçmeli ders dengesinin dikkate alınması, eğiticilerin eğitimine ilişkin uygulamaların daha verimli hale getirilmesi, öğrencilerin tüm yönetsel ve karar alma süreçlerine katılımının sağlanması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarının artırılması ve sürekliliğinin sağlanması, Öğrencilerin görüşlerinin alınmasına ilişkin mekanizmaların etkinliğinin artırılması, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin süreçlerin tanımlanması ve sistematik hale getirilmesi.

Sonuç olarak, öğrenci merkezli öğrenmenin, yükseköğretim kurumlarınca ve tüm ilgili paydaşlarca tüm unsurlarıyla anlaşılması ve içselleştirilmesi, uygulama boyutuna ve ardından topluma önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Bucharest Communiqué (2012). 28 Ocak 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf> adresinden erişildi.
- Creswell, John W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Ed.) Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir, Siyasal Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çelik, Z. (2014). Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine Bologna sürecinin etkileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 100-105.
- Erkal, M. E. (2011). Türk yüksek öğretiminin bazı sorunları: tesbit ve teklifler. *Sosyoloji Konferansları*, 42, 117-128.
- European Commission, 2015. *ECTS Users' Guide*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Higher Education Area and Bologna Process (EHEA). (2020) 24 Ocak 2020 tarihinde <<http://www.ehea.info/>> adresinden erişildi.
- European Higher Education Area and Bologna Process (EHEA)/SCL (2020). 24 Ocak 2020 tarihinde <<http://www.ehea.info/page-student-centred-learning>> adresinden erişildi.
- European Students' Union (ESU) (2015). Overview on student-centred learning in higher education in Europe. 29 Ocak 2020 tarihinde <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf> adresinden erişildi.
- Kıyıcı, G. Ö. (2012). *Bologna süreci: yükseköğretim sistemi için bir fırsat mı yoksa bir tehdit mi?*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Isparta.
- Kurum İç Değerlendirme Raporu (KİDR) Hazırlama Kılavuzu (KİDPHK). (2019). YÖKAK, Ankara
- Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Kılavuzu (KDDAK). (2020). YÖKAK, Ankara
- Kurumsal Dış Değerlendirme ve Akreditasyon Ölçütleri (KDDAÖ). (2020). YÖKAK, Ankara

- Leuven Communiqué (2009). 28 Ocak 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf> adresinden erişildi.
- Özer, M., Gür, B. S. & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 59-65.
- Resmi Gazete (2018). 12.Şubat 2020 tarihinde <<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/11/20181123-16.htm>> adresinden erişildi.
- Rome Communiqué (2020). 20 Aralık 2020 tarihinde <http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf> adresinden erişildi.
- Süngü, H. (2009). *Türkiye’de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Student-Centered Learning (SCL) Toolkit (2020). 30 Ocak 2020 tarihinde <<https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/100814-SCL.pdf>> adresinden erişildi.
- Ünvan, C. (2016). *Türk üniversitelerinde bologna süreci uygulamaları ve geleceğe bakış*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yerevan Communiqué (2015). 28 Ocak 2020 tarihinde <http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Yerevan_Communique_Final_613707.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Değerlendirme ve Kalite Güvencesi Raporu (YDKGR) (2018-2019). (2019). 26 Şubat 2020 tarihinde <https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/20182019DurumRaporuv3.pdf> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) (2020). 11 Şubat 2020 tarihinde <https://portal.yokak.gov.tr/makale/ogrenci-merkezli-ogretim-olcme-ve-degerlendirme/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK)/hakkında (2020). 11 Şubat 2020 tarihinde <https://yokak.gov.tr/hakkinda> adresinden erişildi.

BÖLÜM II


ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERDE BENLİK ALGISI VE BENLİK ALGILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

*Self Concept of Gifted and Talented Individuals and Factors Affecting
Their Self Concept*

Şule Demirel Dingaç

(Arş. Gör..Dr.), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye

e-mail: suledemirel@anadolu.edu.tr

 ORCID 0000-0002-6709-7690

1.Giriş

Her insan kendisini belli bir konuda değerlendirerek kendisiyle ilgili “Bu konuda başarılıyım”, “Zekiyim”, “Çirkinim” veya “Zayıfım” gibi yargılara varabilir. İşte en genel anlamıyla bireyin kendini algılama ve değerlendirme biçimi benlik algısı olarak adlandırılmaktadır (Rogers, 1959). Kişi genellikle kendini daha olumlu algılama eğilimindedir. Kendini gerçekte olduğu gibi veya gerçek dışı değerlendirerek ilgili farklı yargılara ulaşabilir. Bu değerlendirme sürecinde etkili olan pek çok faktör vardır. Bireyin kendi referansları, çocukluk deneyimleri (Kazaz, 1993), sosyal kıyaslamalar (Festinger, 1954), yaş, cinsiyet gibi demografik özellikleri bu faktörlere örnek olarak verilebilir. Tüm bunlar her insanın benlik algısının şekillenmesinde etki yaratabilir. Ancak özel yetenekli bireyler, bazı karakteristik özellikleri, farklı sosyal ve akademik gruplara üye olmaları nedeniyle benlik algılarının şekillenmesinde de farklılıklar yaşayabilirler. Bu bölümde öncelikle benlik algısı ve alt boyutları tanımlanmıştır. Daha sonra özel yetenekli bireylerin benlik algılarının gelişimi incelenmiştir.

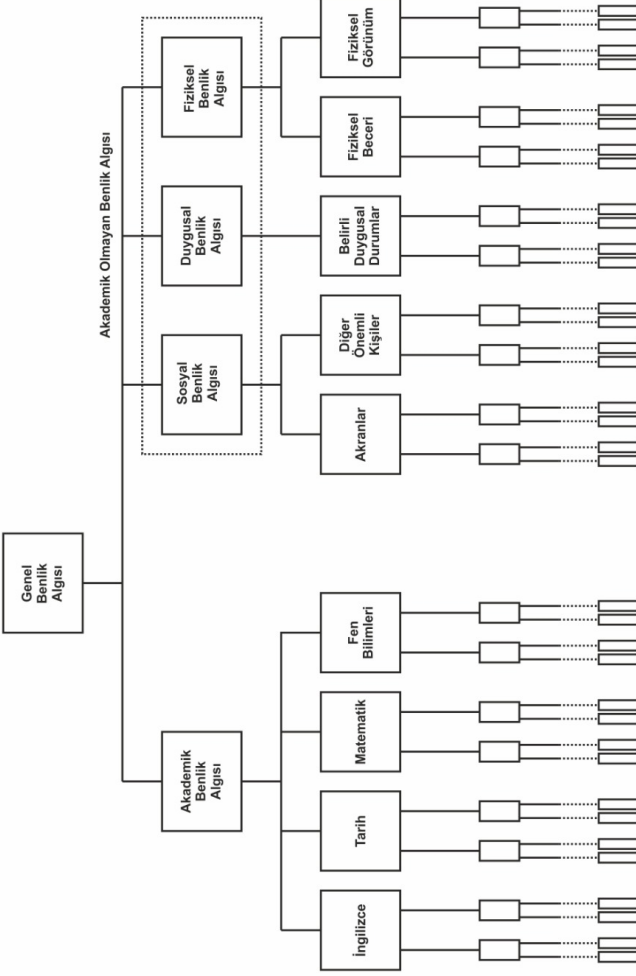
2.Benlik Algısı

Benlik algısı için alan yazında pek çok tanım olmakla birlikte, kavram için kısaca bireyin kendisine ilişkin algısı denebilir. Benlik algısı olumlu, olumsuz, gerçekçi veya gerçek dışı olabilir. Örneğin Yörükoğlu’na (1986) göre benlik, bireyin kendini değerlendirmesiyle ilgilidir ve bu değerlendirme gerçeğe uymayabilir. Bireyler kendilerini bazı alanlarda yüceltebilir, bazı alanlarda küçültebilirler. Rogers’a (1959) göre, birinin benlik algısı, onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılarını ve kanaatlerini içerir ve her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Birey yetenekli olduğu halde kendini yeteneksiz görebilir veya yeteneksiz biri kendini

yetenekli zannedebilir. Açıkgöz Ün (2016) de benlik algısının olumlu ya da olumsuz olabileceğini belirtmiştir. Örneğin kendini güçlü bulan birinin bu konudaki benlik algısı olumlu iken, güçsüz, zayıf olduğunu düşünen kişinin benlik algısı olumsuz olacaktır. Özetle kişinin benlik algısı hem kendini tanımasıyla hem de değerlendirmesiyle ilgilidir.

Kişinin kendine ilişkin bu algısı, alan yazında ilk başta genel olarak ele alınmış olsa da güncel olarak çok boyutlu ve alana özgü kabul edilmektedir. Özellikle Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) benlik algısı modeli alan yazında yaygın olarak kabul görmüştür. Modelin yapısı Şekil 1'de incelenebilir. Bu modele göre benlik algısı hiyerarşik bir yapıdadır. En tepedeki genel benlik kavramı, akademik ve akademik olmayan benlik şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Akademik boyut zihinsel ve akademik becerilerle ilgilidir. Kendi içerisinde alt boyutları vardır. Akademik olmayan benlik algısı ise sosyal, duygusal ve fiziksel boyutlarda ele alınmıştır. Sosyal boyut kişinin diğer insanlarla ilişkisiyle ilgilidir. Duygusal boyut duygusal zekâ, öz bilinç, duyguları idare edebilme, kendini harekete geçirmek, empati ve ilişkileri idare edebilme ile ilgilidir. Fiziksel boyut ise kendini güzel-çirkin-yakışıklı olarak nitelendirme ve psikomotor yeteneklerle ilgilidir (Demirel, 2019).

Şekil 1. Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) Benlik Algısı Modeli



Kaynak: Shavelson, Hubner ve Stanton'ın (1976) benlik algısı modeli; Marsh ve Shavelson'dan (1985, s.413) alınarak Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Şekil 1’de görülen Shavelson, Hubner ve Stanton’ın (1976) modelinden pek çok araştırmacı etkilenmiş ve benlik algısını çok boyutlu olarak ele almışlardır. Örneğin Vispoel (1993) modele sanatsal benlik algısını eklemiştir. Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) ise modeli daha kapsamlı hale getirmişlerdir. Benzer şekilde Roid ve Fitts (1991) benlik algısını çok boyutlu olarak ele almışlardır. Bu boyutlar; benlik algısının fiziksel, kişisel, ailesel, sosyal ve ahlaki boyutlarıdır. Açıköz Ün (2016) de benlik algısının çok boyutlu olduğunu savunmuş ve bu boyutları akademik, toplumsal ve fiziksel boyutlar olarak sıralamıştır. Benlik algısının çok boyutlu olarak kabul görmesi, her boyutun ayrı değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Örneğin birinin akademik benlik algısı yüksekken, fiziksel benlik algısı düşük olabilir.

3.Özel Yeteneklilerde Benlik Algısı Düzeyi

Özel yeteneklilerin benlik algısı ve alt boyutları araştırmacıların ilgisini çeken konulardan biri olmuştur. Özel yeteneklilerin benlik algısına değinmeden önce özel yetenek kavramını tanımlamak ve özel yeteneklilerin karakteristik özelliklerine değinmek yararlı olacaktır. Ardından özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri ve onlara özgü diğer durumların benlik algılarını nasıl etkilediği daha iyi anlaşılacaktır.

3.1.Özel Yetenek ve Özel Yeteneklilerin Karakteristik Özellikleri

Özel yetenek, üstün yetenek, üstün zekâ sıfatları zaman zaman bilinçli olarak farklı anlamlarda, zaman zaman birbirine karıştırıldığı için, zaman zaman da kast edilen kavrama verilen etiket değıştiği için karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de güncel olarak “özel yetenek” sıfatı kullanılmaktadır. 2013 yılında Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu tarafından yayınlanan Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planında “üstün zekâ” sıfatı yerine daha az kategorize edici olduğu düşünülen “özel yetenek” sıfatı kullanılmaya başlamıştır. Bu plana göre özel yetenekli birey “Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir.” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Farklı kaynaklarda özel yetenekli bireylerin pek çok karakteristik özelliği görülebilir. Ancak tüm özelliklerin, her özel yetenekli bireyde olmasını beklememek gerekir. Özel yetenekli bireyler çocukluk ve yetişkinlik dönemlerine, yetenek alanlarına, mizaçlarına göre özel yetenek grubu içerisinde de farklı özellikler sergileyebilirler. Bununla birlikte özel yeteneklilerde görülebilecek karakteristik özelliklerden bazıları çoğu kaynakta sıkça karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Ayas ve Kirişçi (2017) özel yeteneklilerde akranlarına göre yaygın olarak farklı görülen karakteristik özellikleri şöyle sıralamışlardır:

- Erken dil gelişimi,
- Merak,
- Güçlü hafıza,
- Geniş ilgi alanı,
- Geniş hayal gücü ve yaratıcılık,
- Uzun dikkat süresi,
- Gelişmiş mizah,
- Duyarlılık,
- Mükemmeliyetçilik.

Çitil ve Ataman (2018) ise özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine odaklanmışlardır. Onlara göre özel yetenekli öğrencilerin özellikleri şunlardır:

- Hızlı öğrenme,
- Gelişmiş dil becerisi,
- Özgün ifade biçimi,
- Liderlik,
- Mükemmeliyetçilik,
- Otorite ile çatışma eğilimi,
- Eş zamanlı olmayan gelişim,
- Merak,
- Soru sorma,
- Geniş ilgi alanı ve bazı konulara derin ilgi,
- Yoğunlaşabilme,
- Tez canlılık,
- Bazen çabuk sıkılma,
- Kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme,
- İyi gözlem gücü,
- İlişki kurabilme ve akıl yürütme,
- Problem çözme,
- (Genellikle) yüksek akademik başarı,
- Geniş hayal gücü,
- Yeniliklere hazır olma,
- Yaratıcılık,
- Üretkenlik,
- Gelişmiş mizah gücü.

Yukarıda sıralanan özelliklerinin tamamının her özel yetenekli bireyde aynı anda görülmebileceğini belirtmiştik. Sak (2011) bu özellikler içerisinde özellikle eş zamanlı olmayan gelişime dikkat edilmesi gerektiğini ve bu durumun özel yetenekliler arasında çok sık görüldüğünü

belirtmiştir. Ona göre eş zamanlı olmayan gelişim, insanların çeşitli özelliklerinin aynı düzeyde ya da aynı hızda gelişim göstermemesidir. Dolayısıyla bir özel yetenekli bireyler bazı özellikler erken yaşlarda, bazı özellikler ise daha sonra gelişim gösterebilir.

3.2.Özel Yetenekli Bireylerin Normal Gelişim Gösteren Bireylere Göre Benlik Algısı Düzeyleri

Alan yazında özel yeteneklilerin benlik algısı akranlarıyla kıyaslandığında benlik algısının boyutlarına göre farklı araştırma sonuçları olduğu görülmektedir. Çoğu araştırmada akademik benlik algısı özel yetenekli öğrencilerin lehine yüksekken; fiziksel, duygusal, sosyal benlik algısı boyutları ve genel benlik algısı değişkenlik gösterebilmektedir.

Genel benlik algısı konusunda bazı çalışmalar özel yetenekli çocukların normal gelişim gösteren çocuklardan daha olumlu bir benlik algısına sahip olduklarını (Metin & Bencik Kangal, 2012; Sayler & Brookshire, 1993) belirtir. Örneğin özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin oluşturduğu yaklaşık bin kişilik bir grup ile yapılan bir çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek benlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Sayler & Brookshire, 1993). Bir başka çalışmada (Metin & Bencik Kangal, 2012) 12-14 yaş aralığındaki özel yetenekli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik algılarını incelenmiştir. Çalışma sonucunda özel yetenekli çocukların genel benlik algılarını normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu çalışmalar genel benlik algısının özel yetenekli öğrencilerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benlik algısıyla ilgili bazı araştırmalar ise bu iki grubun genel benlik algıları anlamlı bir fark olmadığını öne sürer. Örneğin Burak (1995) 6. ve 7. sınıf düzeyindeki özel yetenekli çocuklar ve normal gelişim gösteren çocuklarla benlik algıları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda, özel yetenekli öğrencilerin benlik algıları olumluluk düzeyi açısından normal gelişim gösteren akranlarıyla farklılaşmamıştır.

Benlik algısının alt boyutlarla ilgili de farklı çalışma sonuçları vardır. Örneğin Colangelo, Kelly ve Schrepfer (1987), özel yetenekliler için hazırlanmış programlardaki öğrencilerin akademik benlik algılarının, karma sınıflardaki normal gelişim gösteren öğrencilerden ve zihin yetersizliği olan öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ablard (1997) özel yetenekli ve normal zekâda düzeyindeki öğrencilerin akademik benlik algılarını karşılaştırdığında, özel yetenek grubundaki öğrencilerin akademik benlik algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu iki grubun sosyal benlik algıları arasında ise bir fark bulmamıştır. Bir başka çalışmada ise (Litster & Roberts, 2011) özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algı düzeyleri ile normal öğrencilerin akademik benlik algı düzeyleri, özel yetenekli öğrencilerin

lehine yüksek çıkmıştır. Aynı çalışmada fiziksel görünüm ve sportif benlik algılarında ise özel yetenekli öğrencilerin daha düşük benlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Benlik algısı konusunda yapılan araştırmalar özel yetenekli öğrencilerin benlik algılarının, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla değişebileceğini göstermektedir. Bunun temel nedeni ise benlik algısının çok boyutlu yapısından kaynaklanmaktadır. Özel yetenekli öğrencilerin akademik benlik algıları genellikle normal gelişim gösteren akranlarından yüksekken, genel benlik algıları bu kadar yüksek olmayabilir.

4.Özel Yeteneklilerin Benlik Algısını Etkileyen Faktörler

Yukarıdaki bölümlerde özel yeteneklilerin benlik algısının normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla, çeşitli boyutlarda farklılaşabileceğini gördük. Özel yeteneklilerin benlik algısı yaşlarına kıyasla olduğu gibi özel yetenek grubunun içerisinde de değişkenlik gösterebilir. Özel yetenekli öğrencilerin benlik algısını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlara özel yeteneklilerin karakteristik özellikleri, demografik özellikleri, aileleri-arkadaşları-öğretmenleri, dahil oldukları özel gruplamalar, aldıkları “özel yetenek” etiketi örnek olarak verilebilir. Söz konusu faktörler özel yetenekli bireyin kendisinden kaynaklı ve çevresinden kaynaklı faktörler olmak üzere iki ana grupta ele alınabilir.

4.1. Özel Yeteneklilerin Benlik Algısını Etkileyen Kendisiyle İlgili Faktörler

Özel yetenekli bireylerde karşılaşılan sosyal-duygusal problemlerin çoğu genellikle bir sonuçtur. Bu problemler genellikle özel yetenekli kişinin çevresinden aldığı etkilere verdiği tepkiler gibidir. Ancak bazı durumlarda özel yetenekli kişiler özel yeteneğinden kaynaklı olarak sosyal-duygusal zorluklar yaşayabilirler. Benlik algısı da bazen özel yetenekli kişinin kendisinden kaynaklı olarak değişim gösterir. Örneğin özel yetenekli bir öğrenci, ilkokul hayatı boyunca Türkçe dersinde başarılı olmuştur. Bu kişi ortaokula geçtiğinde, kendi geçmiş Türkçe dersi başarılarını dikkate alarak kendisinin değerlendirirse Türkçe benlik algısı olumlu etkilenebilir. Özel yetenekli bireyler, yetenek alanlarındaki geçmiş başarılarını o alandaki benlik algısını yükseltmek için bir kaynak olarak kullanabilirler.

Benlik algısının çok boyutlu ve alana özgü olduğunu belirtmiştik. Ancak bazen özel yetenekli birinin yetenekli olduğu alandaki geçmiş başarılarını aynı alanda kullanması gibi başka alanlarda da kullanması mümkündür. Örneğin çok basketbol oynamada özel yetenekli bir genç, yüzme alanında kendini değerlendirirken; basketbol oynama yeteneğindeki başarısını yüzme alanında kendine güvenmek için

kullanabilir. Böylece yüzme alanındaki benlik algısını yükseltmeye çalışabilir.

Özel yetenekli bireylerin belli bir alanda farklı zamanlardaki başarıları veya farklı alanlardaki başarıları, benlik algısını yükseltmek için kullanabilirler. Burada önemli olan özel yetenekli bireyin bir konusundaki yükselten temel şeyin o yetenek düzeyi olmasıdır. Yani kişinin bireysel başarıları, bireysel benlik algısını doğrudan etkilemektedir. Özellikle akademik benlik algısı üzerine yapılan çalışmalarda akademik başarının akademik benlik algısını, akademik benlik algısının da akademik başarıyı karşılıklı ve olumlu şekilde etkilediği görülmüştür. Hatta bu ilişki “Karşılıklı Etkiler Modeli” olarak adlandırılmıştır (Seaton, vd., 2015). Yani özel yetenekli biri sözel alanda iyi düşünüyorsa, kendisiyle ilgili bu değerlendirmesi sözel alandaki başarısını olumlu etkiler. Sözel alanda başarılı olması da bu alanda kendisini olumlu algılamasına yol açar.

Özel yetenekli bireylerin benlik algısı düzeyini kendilerinden kaynaklı etkileyen diğer faktör ise karakteristik özellikleriyle ilgilidir. Yukarıda özel yeteneklilerin erken öğrenme, erken dil gelişimi, yaşça büyük olanlarla arkadaşlık kurma eğilimi gibi özelliklerine değinilmiştir. Bu gibi özellikler özel yetenekli birinin belli bir yetenek alanında ileri gelişim gösterip o konudaki benlik algısını yükseltirken, diğer alanlarda dengesizlik yaşamasını dolaylı olarak etkileyebilir. Örneğin belli bir konuda çok ileri gelişim gösteren özel yetenekli biri, yaşlılarıyla bu konuları rahatlıkla paylaşamayabilir. Onların ilgi ve yetenek alanlarıyla, kendininkiler çok farklıdır. Bu nedenle bazen özel yetenekli öğrenciler kendilerini geri çekebilir, yalnızlığı tercih edebilirler. Tüm bunlar yaşlılarıyla sosyal ilişkiler kurmalarını güçleştirebilir. Özel yetenekli bireylerin sosyal anlamda tecrübelerinin yetersiz olması da, sosyal benlik algılarında düşümlere yol açabilir.

Eş zamanlı olmayan gelişim, özel yeteneklilerde görülen bir diğer karakteristik özelliktir. Sak (2011) gelişimin eş zamanlı olmamasının benlik algısının düşmesine yol açabileceğini belirtmiştir. Özel yetenekli çocukları düşünürsek, özel yetenekli bir çocuk erken yaşta okumayı kendiliğinden öğrenebilir ve bu alandaki benlik algısı yükselebilir. Ama okumayı öğrendiği yaşta henüz yazma konusunda iyi olmayabilir, kas becerileri yeterince gelişmemiş olabilir. Bu durum yazma becerileri konusundaki benlik algısının düşük olmasına yol açabilir.

Özel yetenekli bireylerin yüksek farkındalık ve duyarlılık özellikleri de benlik algılarını etkileyebilir (Metin & Bencik Kangal, 2012). Özel yetenekli bireyler, bu özellikleri sonucu kendine karşı fazla eleştirel yaklaşım gösterirlerse, akranlarına göre benlik kavramlarının olumsuz yönde etkilenebilir. Öte yandan özel yetenekliler sahip olduğu yüksek zihinsel potansiyelle etkili savunma mekanizmaları oluşturup bir konuda

karşılaşılan olumsuzlukların üstesinden gelebilirler. Bu şekilde olumlu benlik algısı geliştirebilecekleri de düşünülmektedir (Metin, 1999).

Özel yeteneklilerde, benlik algısının gelişimini etkileyen tek bir faktör yoktur. Özel yetenekli bireylerin benlik algılarında görülecek değişimler de farklı benlik algısı boyutlarına, kişinin kendini değerlendirme şekline, yetenek düzeyine göre değişebilir. Bunlara ek olarak çevrelerinin de benlik algılarının şekillenmesinde önemli etkileri olmaktadır.

4.2. Özel Yeteneklilerin Benlik Algısını Etkileyen Çevreleriyle İlgili Faktörler

Özel yeteneklilerin benlik algısının şekillenmesinde çevresel unsurlar son derece etkilidir. Bunlardan ilki özel yetenek etiketinin getirdikleridir. Özel yetenekli birey ile kast ettiğimiz bireylerin çoğu bir zekâ testi, bir program kabulü veya bir değerlendirme sonucunda bu sıfatla işaret edilmektedir. Örneğin bir öğrenci özel yetenekliler için açılmış bir yetenek programına kabul aldığı anda, artık çevresi tarafından o programın bir üyesi olduğu kabul edilir. Dolayısıyla programa girdiğinde “özel yetenekli” etiketini otomatik olarak almış olur. Bu etiketin benlik algısına hem olumlu hem olumsuz etkileri olabilir.

Özel yetenek etiketini alan öğrencinin ailesi, öğretmenleri, arkadaşları ve çevresindeki diğer kişiler tarafından tebrik edilmesi, takdir edilmesi; yetenek alanında seçkin bir grubun üyesi olması onun benlik algısını yükseltecektir. Bu program fen bilimleri ile ilgili bir programsa öğrencinin fen bilimleri benlik algısının, bir resim yetenek programıysa resim benlik algısının, futbola ilgili bir programsa futbol benlik algısının olumlu etkilenmesi söz konusu olabilir. Çünkü öğrenci o yetenek alanında belli kriterlerle seçim yapan özel bir programın üyesi olmuştur. Hatta alan yazında seçkin bir ortama girildiğinde, bireyin benlik algısının o ortamın kendisinden etkilenerek yükselmesine “prestij etkisi” adı verilmiştir (Lüdtke, vd., 2005). Yani özel yetenekli etiketi, bu etiketin verilmesini sağlayan program sayesinde benlik algısına olumlu etki yaratabilir.

Özel yetenekli etiketinin her zaman olumlu etkileri olmayabilir. Çünkü özel yeteneklilerin çevresindeki kişiler, onu takdir etmekle birlikte; ondan yüksek beklentilere de girebilmektedir. Bu beklentiler aşırı derecesine ulaşıyorsa, özel yetenekli birey üzerinde bir baskı oluşabilir. Kişi zorluk düzeyi çok yüksek ve gerçekçi olmayan hedeflerle karşılaştırılırsa benlik algısı düşebilir ve kendini geri çekebilir. Buescher'e (1991) göre özel yetenekli olarak tanılanmış olmak yüksek beklentilere neden olabilir ve kişi bu beklentileri karşılayamadığı durumlarda kendini başarısız hissedebilir. Bu durumda benlik algısı düşebilir. Örneğin müzik alanında yetenekli bir öğrenci, yaşadığı ildeki konservatuara kabul aldıktan sonra ailesi bundan sonra ülke çapında birincilik beklentisine girebilir.

Öğrencinin kendini geliştirecek hedefler belirlemesiyle yüksek beklentilerle karşılaşması farklıdır. Çevresindekiler ülke çapında bir derece dışındaki başarıları yeterli bulmuyor veya öğrenciye hiçbir zaman hata yapma şansı olmadığını hissettiriyorsa çevrenin olumsuz etkisinden bahsedilebilir. Böyle bir durumda öğrenci çok zor görevleri yapamayacağına inanmaya başlayabilir ve o alandaki benlik algısı olumsuz etkilenebilir.

Etiketle beraber gelen etkilerin genellikle özel yetenekliler için oluşturulmuş gruplara girildiğinde geldiğini belirttik. Bu gibi özel grupların özel yeteneklilerin benlik algısına olumlu ve olumsuz etkileri sadece etiket çerçevesiyle sınırlı değildir. Festinger'e (1954) insanların benlik algısının şekillenmesinde sosyal kıyaslamalar da rol oynar. Özel yetenekli öğrenciler farklılaştırılmış programlara dahil olup kendilerini o grubun diğer üyeleriyle kıyasladıklarında benlik algılarının düzeyi etkilenebilir.

Sosyal kıyaslamalar her insanın benlik algısının şekillenmesinde rol oynayabilir. Her insan kendisini belli bir alanda yakın arkadaşlarıyla, küçük bir grupla veya daha geniş çapta bir grupla kıyaslayarak kendini onlardan düşük veya yüksek konumlandırabilir. Sosyal kıyaslamalarda özel yetenekliler için üzerinde durulması gereken nokta ise, onlara özgü gerçekleştirilen eğitsel gruplamalardır. Gruplamalar, özel yeteneklilerin eğitiminde kullanılan eğitsel stratejilerden biridir. Bu strateji özel yetenekli öğrencilerin yetenek düzeylerine veya ilgilerine göre, sınıf içinde veya sınıf dışında bir araya getirilerek eğitim almalarıyla gerçekleşir (Avcı & Ateşgöz, 2017). Gruplamaların pek çok türü vardır. Bazıları tam zamanlı ve sadece özel yeteneklilerden oluşurken, bazılarında özel yetenekli öğrenciler sadece belli zamanlarda bir araya gelirler. Bu türlere göre öğrencilerin benlik algısı da farklı şekillerde etkilenebilir. Sak (2011), tam zamanlı ve homojen gruplama türlerinden özel okul ve tam özel sınıf uygulamalarında özel yetenekli öğrencilerin çok rekabetçi bir ortamda hissedebileceklerini belirtmiştir. Tamamı özel yeteneklilerden oluşan gruplarda, özel yetenekli öğrenci kendisini grup arkadaşlarıyla kıyasladığında benlik algısı düşebilir. Buna karşılık kısmen özel sınıf gruplama türünde özel yeteneklilerin benlik algısı olumlu etkilenebilir (Kulik & Kulik, 1992). Bu türde özel yetenekli öğrenciler bazı dersleri sınıf arkadaşlarıyla, bazı dersleri özel bir sınıfta özel yetenekli arkadaşlarıyla alırlar. Öğrenciler kendilerini normal gelişim düzeyindeki arkadaşlarıyla da kıyasladığında benlik algıları olumlu etkilenebilir. Özel yeteneklilerin eğitiminde gruplama üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında gruplamaların benlik algısı üzerine olumlu (Rinn & Boazman, 2014), olumsuz (Lüdtke, vd., 2005), hem olumlu hem olumsuz (Dai, 2004; Demirel, 2019) etkileri olduğunu gösteren farklı araştırma bulguları vardır. Bu da öğrencinin kendisine, gruplama türüne, değerlendirme zamanına,

benlik algısının boyutuna ve öğrencinin kendini değerlendirirken grup düzeyini kendini geliştirme amaçlı kullanıp kullanmadığına göre değişebilir.

Özel yeteneklilerin eğitiminde yararlanılan bir diğer strateji de hızlandırmadır. Hızlandırma yaşlarına göre daha yüksek potansiyele sahip öğrencilerin normal eğitim programlarında daha hızlı ilerlemelerine olanak tanıyan bir modeldir (Avcı & Ateşgöz, 2017). Okula erken başlama, sınıf atlama gibi uygulamalar hızlandırmaya örnek olarak verilebilir. Hızlandırmanın özel yeteneklilerin benlik algısı üzerinde olumsuz bir etkisi olacağı yönünde bir inanış vardır. Örneğin özel yetenekli bir öğrencinin okula erken başladığında sınıf arkadaşları tarafından dışlanabileceği ve sosyal benlik algılarının zarar görebileceği düşünülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmada ise (Steenbergen-Hu & Moon, 2011), hızlandırmadan yararlanan katılan özel yetenekli öğrencilerin ve diğer öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hızlandırmanın özel yetenekli öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ve benlik algısı üzerinde anlamlı olmayan çok az olumsuz etkisinin olduğu bulunmuştur.

Cinsiyet, yaş, sınıf düzey gibi değişkenlerden bahsedildiğinde bunların kişinin kendisiyle ilgili olduğu akla gelecektir. Ancak özel yetenekli bireylerde benlik algısı incelenirken, demografik özelliklere toplumsal yansımaların farklı sonuçlar yaratabileceği görülmektedir. Örneğin sayısal alanda kız öğrencilerin ikinci planda tutulduğu bir toplumda, kızlar yüksek başarı potansiyeline sahip olsalar bile sayısal benlik algıları erkeklerden düşük olabilir. Özel yeteneklilerin demografik özellikleriyle ilgili yapılan bir çalışmada kızların genel akademik benlik algısı erkeklerden yüksekken (Demirel, 2019); bir başka çalışmada (Marsh, 1993) erkeklerin akademik benlik algısı daha yüksek çıkmıştır. Üçüncü bir araştırma örneğinde ise (Litster & Roberts, 2011), benlik algısının akademik boyutu cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Dolayısıyla bireyin kendisiyle ilgili faktörlerin benlik algısına etkileri; bu faktörlerin birbirleriyle ve çevresel faktörlerle etkileşimiyle ele alınmalıdır.

Özel yeteneklilerin akademik, sosyal veya genel benlik algısı gibi benlik algısı boyutlarını özel yeteneklilere özgü etiket, beklenti, eğitsel stratejiler gibi faktörlerin etkileyebileceğini belirttik. Tüm bu faktörlerin her özel yetenekli bireyi aynı şekilde etkilemeyeceği gözden kaçırılmamalıdır.

5. Özel Yeteneklilerin Benlik Algısının Olumlu Gelişimi İçin Neler Yapılabilir?

Özel yeteneklilerin benlik algısının oluşmasında ve gelişmesinde hem kendilerinden hem de çevrelerinden kaynaklı pek çok faktör rol

oynamaktadır. Benlik algısının olumlu gelişmesi için özellikle çevresel faktörlere ilişkin düzenlemeler doğru yapılırsa, benlik algısının olumsuz etkilenmemesi için tedbirler alınabilir. Bu nedenle özel yeteneklilerin benlik algısının olumlu gelişmesi için aileler, öğretmenler ve alandaki diğer uzmanlar şunlara dikkat edebilirler:

- Özel yetenekli bireylere kendilerini tanıma konusunda fırsatlar oluşturulmalıdır. Örneğin belli dersler ya da uygulamalar içerisinde özel yetenekli öğrencilerle benlik algısı çalışmaları yapılabilir. Bunun gibi benlik algısı etkinlikleriyle her öğrenci kendisini belli bir konuda nasıl konumlandığını, bunu yaparken nelerden faydalanabileceğini ve benlik algısını nasıl dengeleyebileceğini öğrenebilir. Bu etkinliklerde şu sorulardan yararlanılabilir: “Kendinde bulduğun güçlü yönler nelerdir? Neden böyle düşünüyorsun? Zayıf yönlerin nelerdir? Neden bu konuda zayıf olduğunu düşünüyorsun? Bu yönünü güçlendirmek için neler yapabilirsin? Bir konuda senin kadar başarılı kişilerle bir arada olmak ister misin? Neden? Bir alanda senden daha yetenekli kişilerle birlikte çalışmak ister misin? Neden?” Sıralanan sorularla özel yetenekli öğrenciler benlik algılarını yükseltmek için öneriler sunacağı gibi, bu konuda birbirilerinden de öğrenme gerçekleştirebilirler. Önemli olan kendilerini tanılamalarına ve benlik algılarını desteklemeye yönelik imkânlarla karşılaştırılmalarıdır.
- Özel yetenekli öğrencilere daha önce benzer tecrübeler edinen özel yetenekli yetişkinler benlik algılarını nasıl destekleyebilecekleri konusunda ışık tutabilirler. Bunun için özel yeteneklilere yönelik sınıfların bulunduğu okullara veya ayrı programlara, hatta uzaktan erişimle izlenebilecek şekilde web ortamlarına özel yetenekli yetişkinler davetli konuşmacılar olarak katılabilirler.
- Özel yeteneklilerin sosyal kıyaslamaların etkilerini en çok hissedebilecekleri gruplamaların özellikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri yararlı olacaktır. Özel bir grubu özel yapan giriş koşulları, oradaki farklı eğitim, öğretim, deneyim olanakları, bu grupta onlara eğitim veren uzmanların seçkinliği gibi unsurlardır. Özel yetenekli öğrenci kendisini bu gruba ait hissettiğinde kendisini rekabet ettiği bir ortamdan ziyade, parçası olduğu bir ortamda algılayacaktır. Bu nedenle özel yeteneklilerin içinde buldukları gruba kendilerini ait hissedebilecekleri, işbirliği yapacakları, ortak ürünler çıkartacakları, çalışmalarını birlikte sahiplenecekleri etkinliklere yer verilmesi yararlı olabilir. Özel yetenekli bireyler seçkin bir grupta rekabetten çok, yetenek gelişimine yönlendirilmelidir.
- Çoğu zaman özel yetenek kavramı altında özel yeteneklilerin tanılanması, eğitimleri ve akademik konular öne çıkmaktadır. Ancak

özel yeteneklilerin sosyal duygusal gelişim boyutları çok önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir boyuttur. Bu nedenle özel yeteneklilerin sosyal-duygusal gelişimleri kapsamında yer alan benlik algılarının desteklenmesi için, okullarda ve programlarda rehberlik hizmetlerine yer verilmelidir.

- Özel yetenekliler eğitim ortamlarında öğretmenleri tarafından yüksek beklentilerle karşılaştığında benlik algıları olumsuz etkilenebilir. Öğretmenler öğrencilerin yetenek gelişimi sürecinde öğrenmeyi ilerletmek, geliştirmek, desteklemek amacıyla öğrencinin eğitim durumlarını düzenlemekten sorumludur (Akdeniz & Akdeniz, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin öğretmenleri de bu düzenlemeyi yaparken gerçek dışı, ulaşılmaz hedeflerden sakınmalıdır. Öğretmenler tarafından öğrencinin düzeyine uygun hedefler belirlenmesi, özel yetenekli öğrencilerde yetenek gelişimini ve benlik algısını olumlu etkileyebilir.
- Özel yetenekli bir öğrencinin öğretmenleri gibi ailelerinin de beklenti düzeyi benlik algısı üzerinde etkilidir. Bu nedenle bir öğrenci özel yetenekli tanısı alır almaz, ailesinin de bir eğitimden yararlanması faydalı olacaktır. Aile çocuğunun benlik algısının düşmemesi, dengede olması, beklenti düzeyini belirlemesi, ona destek olması için neler yapması gerektiğini kendi kendine bilemeyebilir. Bu nedenle özel yetenekli bireylere yönelik programların aile eğitimi boyutu da olmalıdır.

6.Sonuç

Bu bölümde özel yeteneklilerin benlik algısı düzeyi, gelişimi ve gelişimini etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur. Benlik algısı çok boyutlu bir yapı olup akademik, fiziksel, sosyal, duygusal boyutları vardır. Özel yetenekli bir bireyin benlik algısı boyutlarının bazıları yüksek olurken, bazıları düşük olabilir. Özel yeteneklilerin benlik algısı düzeyini karakteristik özellikleri etkileyebileceği, çevrelerinin beklenti düzeyleri, eğitsel farklılaştırmalar, sosyal kıyaslamalar da etkileyebilir. Onların benlik algısının olumlu gelişimi için ailelere, öğretmenlere ve diğer uzmanlara önemli roller düşmektedir.

Kaynakça

- Ablard, K. E. (1997). Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender. *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- Açıkgöz-Ün, K. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (8.baskı). İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akdeniz, A. Ö. & Akdeniz, H. B. (2020). Nitelikli keman eğitiminde öğretmen faktörü. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(54), 1338-1347.
- Avcı, G. & Ateşgöz, N.N. (2017). *Özel yeteneklilerin eğitim modelleri*. U. Sak, M. Melekoğlu (Ed). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. (s.174-190.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ayas, B.& Kirişçi, N.(2017). *Özel yeteneklilerin özellikleri ve tanınması*. U. Sak, M. Melekoğlu (Ed). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. (s.154-170.) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Buescher, T. M. (1991). *Gifted adolescents*. N. Colangelo, G. A. Davis (Ed.). Handbook of gifted education içinde (s. 382-401). Boston: Allyn & Bacon.
- Burak, E.M. (1995). *Üstün yetenekli öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin bir araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling & Development*, 66(2), 73-77.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim Çağındaki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Davranışsal Özelliklerinin Eğitim Ortamlarına Yansıması ve Ortaya Çıkabilecek Sorunlar. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(1), 185-231.
- Dai, D. Y. (2004). How universal is the big-fish-little-pond effect? *American Psychologist*, 59(4), 267-276.
- Demirel, Ş. (2019). *Büyük balık küçük gölet etkisi hipotezinin liselerde incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2),117-140.
- Kazaz, A. (1993). *Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin benli tasarım düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Litster, K. & Roberts, J. (2011). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(2), 130-140.
- Lüdtke, O., Koller, O., Marsh, H., & Trautwein, U. (2005). Teacher frame of reference and the big-fish-littlepond effect. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 263–285.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic selfconcept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Metin, N. (1999). *Üstün Yetenekli Çocuklar*, Ankara: Öz-Aşama Matbaacılık.
- Metin, N., & Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat merkezlerine devam eden 12–14 yaş grubu üstün yetenekli çocukların benlik algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16.
- MEB (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(4), 88-114.
- Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: as developed in the client-centered framework*. New York: McGraw-Hill.
- Roid, G. H., & Fitts, W. H. (1991). *Tennessee self-concept scale, tscs: Revised manual*. Los Angeles: Western Psychological Services Print.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sayler, M. F., & Brookshire, W. K., (1993). Social, emotional, and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted

programs and regular students in eighth grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 150-154.

Seaton, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Craven, R. G. ve Yeung, A. S. (2015). The reciprocal effects model revisited extending its reach to gifted students attending academically selective schools. *Gifted Child Quarterly*, 0016986215583870.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.

Steenbergen-Hu, S., & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.

Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the arts self-perception inventory for adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4),1023-1033.

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Sosyal ve Felsefi Eserler Dizisi.


BÖLÜM III

SES VE HECE TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİNİN UYGULAMADAKİ SONUÇLARININ İNCELENMESİ

*Analysis of The Application Results of Vocal and Syllable Based Sentence
Method*

Kısmet Deliveli

(Öğr. Gör. Dr.), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, Muğla, Türkiye, e-mail: dkismet@mu.edu.tr

 ORCID 0000-0003-3035-7505

Giriş

Günümüzde öğretim-öğrenme alanındaki bilimsel gelişmeler, öğrenen merkezli bir anlayışın benimsenmesine sebep olmuştur. Bu nedenle bu yüzyılda nitelikli eğitim ve öğretim, bireyleri ön plana çıkararak, onlardaki kapasitenin üreticiliğe nasıl dönüştürüleceğini sorgulayan, araştıran, kişilik gelişimine önem veren, disiplinler arası yaklaşımla hareket eden bir anlayışı öngörmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ve nitelikli eğitim imkânlarından yararlanmalarının sağlanmasında ilk ve öncelikli konumu nedeniyle okuma yazma öğretiminin nasıl ve ne şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğinin üzerinde durulmasında yarar vardır (Akyol, 2019).

Okul hayatında tüm akademik etkinlikler okur-yazarlık becerilerine dayalı olarak sürdürülür. Bu becerilerin kazandırılması bireyin kişiliğini geliştirmesi ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurması bakımından önemli olduğundan (Glenberg, 2011), ilkökul programlarında çocuklara öncelikle okur-yazarlık becerileri kazandırılmaya çalışılır. Bu süreçte zorluk çeken öğrencilerin, akademik başarılarının da olumsuz etkileneceği düşünülür (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010). Bu nedenle öğrenme etkinlikleri düzenlenirken öğrenci özelliklerinin bilinmesi ve öğrencilerin hangi konularda güçlükler yaşadıklarının tespit edilmesi gerekir. Okuma yazma etkinlikleri sırasında sınıftaki öğrencilerin davranış özelliklerini tanımaya çalışırken öğretmenlerin; her bir çocuğun, çevresel uyaranlara verdikleri tepkilerini, öğrenme hızı ve stillerinin farklı olduğunu gözlemledikçe bu farklılıkları azaltacak ve onların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak uygulamalara yer vermesi ve farklı uygulamalara gitmesi önemlidir (Deliveli, 2013; Deliveli, 2020).

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bireysel özellikleri gereği dilin kullanımı, dinleme, okuma, anlama, düşünme gibi alanlarda akranlarına göre düşük başarı gösteren veya dilin kullanımına yönelik ilgili alanlarda güçlükler yaşayan öğrencilerdir (Santrock, 2016). Türkiye’de öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciler içerisinde %3 olduğu ileri sürülmektedir (Çakıroğlu, 2017). Okul çağında akademik etkinliklerde işlevsel bozuklukları olarak gözlemlenen bu güçlükler bireyin bir veya birden fazla akademik beceri alanında sorunlar yaşamasına neden olabilir (Silver, Ruff, Iverson vd., 2008). Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların sorunlarına bakıldığında; bu çocukların dikkatini yoğunlaştırma ve dikkatini sürdürme güçlükleri olduğundan, işitsel ve görsel uyarıları bellekte tutmakta ve bilgiyi hatırlamaya yardımcı olan düzenleme stratejilerini etkili olarak kullanmakta zorlandıkları gözlemlenmektedir. Bu çocukların el-göz koordinasyonunun zayıf olduğu, yazma gibi ince devinimsel hareketler ile genel motor hareketlerde eşgüdüm problemlerinin olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sesler arasındaki farkı ayırt etmekte zorlandıklarından, konuşma ve yazı dili arasındaki ilişkiyi kurmak bu çocukların yaşadığı güçlüklerden biridir ve bu çocukların kullandıkları cümleler de çoğunlukla kısa ve sözdizimsel olarak karmaşık olmayan cümlelerdir. Sözcük dağarcıkları genellikle takvim yaşlarına göre geride olan bu çocukların dili anlama ile ilgili sorunları olabilmektedir (Arı, 2012: 245). Yaşıtlarından farklı özellikler göstermeleri bu çocukların okuma ve yazma öğretiminde de özel uygulamalara ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak geliştirilmiş olan 2005’ten beri uygulanan Türkçe programına göre okuma yazma öğretiminin “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile gerçekleştirilmesi istenmektedir. Bu yöntem uygulamalarında öğretime seslerle başlanmaktadır ve öğrenme sürecinde sırasına göre anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra, seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu programda 2016-2017 öğretim yılında kullanılan ses grupları değiştirilmiştir. 2017-2018 yılında yapılan değişiklikle ses grupları (1. Grup e, l, a, k, i, n, 2. Grup: o, m, u, t, ü, y, 3. Grup ö, r, ı, d, s, b, 4. Grup: z, ç, g, ş, c, p, 5. Grup: h, v, ğ, f, j) tekrar değiştirilirken yazının öğretilmesinde eğik harfler yerine dik temel harflerin öğretilmesi istenmiştir. Bu yöntemin aşamaları “ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama, (sesi hissetme ve tanıma, harfi yazma ve okuma, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler yazma ve okuma, metinler oluşturma) bağımsız okuma ve yazma”dır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

Yapılandırıcı yaklaşım öğrenci merkezlidir. Bu yaklaşıma uygun olarak düzenlenen ders öğretim programlarında farklı derslerin öğretiminde öğretmenden tek tip yöntemin takip edilmesi değil, konuya en uygun ve öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun

yöntem ve tekniklerin kullanılması istenmektedir (Okur Akçay, Akçay ve Kurt, 2016). Bu nedenle okuma ve yazma öğretiminde tek tip yöntem kullanılıyorsa olması yapılandırmacı anlayışa ters düşmektedir.

Öğretim programlarının uygulanmasında üzerinde önemle durulması gereken süreç öğrenme-öğretme süreci (Saracaloğlu, Yenice ve Gencel, 2011; Skutil, Haclickova ve Matejickova, 2016) ve bu süreçte kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçimidir (Demir ve Özden, 2013, Demirel, 2017). Günümüz eğitim anlayışında eğitim durumlarının öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Buna göre eğitim durumları düzenlenirken “öğrenciye görelilik, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, açıklık, somuttan soyuta, ekonomiklik, yaparak-yaşayarak öğrenme, hayatilik, güncellik, diğer yaşantılara görelilik, bütünlük” gibi öğretim ilkelerine uyulması ve öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini etkileyen faktörlerin göz önünde bulundurulması önemsenmektedir. Bu süreçte öğretmenler öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini öğrencilere uygun hale getirmek, konunun yapısını öğrencilerin düzeylerine göre tespit etmek ve öğrencinin bireysel özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri uygulamaktan sorumludur (Taşdemir, 2010; Demirel, 2017). Bu anlayışta öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlayacak beceriler kazandırılması amaçlandığından, eğitim ortamlarının gerçek hayatla ilişkilendirilerek düzenlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması zorunlu hale gelmektedir (Şahin ve Güven, 2016). Çünkü öğrencilerin dersini katılımlarını sağlayacak etkinlikler düzenlerken farklı yapıdaki bilgilerin tek bir yöntem ve teknikle kazandırılması mümkün değildir (Saracaloğlu vd., 2011).

Nitekim okuma ve yazma öğretimi konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, farklı özellikler gösteren çocukların ses temelli cümle yöntemi ile öğrenme sürecinde zorlandığını göstermiştir. Örneğin Babayiğit ve Erkuş (2017) çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinde yetersizlikler olduğunu, Durukan ve Alver (2008), Bektaş (2007), Yiğit (2009), bu yöntem ile okuma yazma öğrenirken bazı çocukların zorlandığını tespit etmişlerdir. Erkul ve Erdoğan (2009), bazı öğrencilerin harfleri seslendirmede ve birleştirmede sorunlar yaşadığını, Beyazıt (2007) bazı çocukların hece oluşturmada zorlandıklarını, Deliveli (2013; 2020) sesleri birleştirme, hece oluşturmada sorunlarının olduğunu ortaya koymuş, öğretmenlerin hece, kelime yöntemleri harmanlayarak karma yöntemler kullanmak zorunda kaldıklarını tespit etmiştir. Bayat, (2014) ses temelli cümle yönteminin okuduğunu anlamada güçlüğe neden olduğunu, yöntemin okuma hızını düşürdüğünü, anlamlı okumayı geciktirdiğini ve yanlış hecelemeğe neden olduğunu, uygulama adımlarında bazı çocuklara sesleri kavratırken güçlükler yaşandığını ortaya koymuştur.

Şengül ve Akçin (2010) özel eğitim öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında, bireysel farklılıklar gereği okuma-yazma öğretiminde öğretmenlerin tek bir yönteme bağlı kalmadıklarını, ağırlıklı olarak ses ve cümle çözümleme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Deniz ve Sarı (2017) özel eğitim sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında bazı öğrencilerin sesi oluşturmada güçlüklerinin olduğunu belirlemiş, farklı gelişimsel özelliklere sahip öğrenciler için, öğretmenlerin en çok sırasıyla cümle yöntemi, ses temelli cümle yöntemi ve karma yöntemini kullanarak okuma yazma öğretmeye çalıştıklarını tespit etmiştir.

Okuma yazma öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunları inceledikleri araştırmalarında, Erbasan ve Erbasan (2020), sınıf öğretmenlerinin sınıflarda kaynaştırma öğrencinin olmasını, bazı çocuklarda dil problemlerinin olmasını ve çocuklara evde uygun çalışma ortamının sunulmamasını, bazı öğrencilerin de okuma yazma etkinlikleri için yeterli derece hazır bulunuşluğa sahip olmayışlarını sorun olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Okuma-yazma öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olan bazı öğrencileri için de okuma-yazma etkinliklerinin sıkıcı geldiğini tespit etmiştir. Adıgüzel ve Karacabey (2010) de sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalarında, öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin olmasının diğer öğrencilerin öğrenmesini olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirdiklerini tespit etmişlerdir.

Ferah-Özcan ve Özcan (2016), sınıf öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, ilk okuma yazma sürecinde seslerin yapısal özelliklerinin kavratılmasında sorunlar olduğunu, çocukların bazı sesleri çıkarmada, sesleri hatırlamada zorlandıklarını, okuma yazmayı öğrenirken benzer sesleri hem okuma ve hem de dikte ederken karıştırdıklarını ortaya koymuştur. Özellikle bazı çocukların yazılışı benzer harfleri (b-d, n, m gibi) okurken, dikte de işitilebilirliği düşük ve söyleniş benzer olan sesleri (n-l, s-z, ğ gibi) birbirine karıştırdıklarını ve okuma yazmayı öğrenirken en çok açık heceleri oluşturma ve harfleri çatma sürecinde zorlandıklarını belirlemiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek amacıyla sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında Deliveli (2014) ise ses temelli cümle yöntemi uygulamaları sırasında bu çocukların ayrıntıyı görmekte zorlandıklarını, özellikle hece aşamasında güçlük yaşadıklarını, “po-şet, poş-et” örneğindeki gibi heceleri yanlış birleştirdiklerini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken bazı çocukların kelimeleri oluşturmada sorunlarının olduğunu, sesi çok çabuk untabildiklerini, bu nedenle öğretmenlerin sesleri sürekli tekrar etmek zorunda kaldıklarını belirlemiştir. Bazı öğrencilerin “p, ç, t, k” gibi sert sessizleri öğrenmekte güçlükler çektiğini, bazı öğrencilerin “k, b, h, t, p, g, l” seslerini öğrenmede zorlandıklarını, bazılarının, “p-b, k-g” seslerini yazarken karıştırdığını, okuma sırasında da “p-b, d-t, f-v, k-g” sesleri

kariştirdiğını ortaya koymuştur. Araştırmasında yöntem seçiminin sınıf öğretmeninin kendisine bırakılmasının önemli olduğuna vurgu yaparak, öğretmenlerin alternatif uygulamalar yapabilmeleri için de farklı okuma yazma ğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir. ğrenme sürecinde zorlanan ve farklı uygulamalara ihtiyaç duyan çocuklar için geliştirdiği “Ses ve Hece Temelli Cümle Yöntemi”ni alternatif bir yöntem olarak öğretmenlerin kullanımına sunmuştur.

Bu araştırmada da okuma yazma ğretiminde okuma yazma ğretiminde zorlanan öğrenciler için geliştirilen Türk diline özgü karma bir yöntem olan ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulamadaki sonuçları incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulamadaki sonuçlarını uygulayıcılar gözüyle değerlendirmektir. Araştırma sonuçları okuma yazma ğretiminde zorlanan çocuklar için farklı yöntemleri öğrenmek veya denemek isteyen öğretmenlere alternatif bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir. Araştırma kapsamında iki alt problemlere yanıt aranmıştır. Ses ve hece temelli cümle yöntemini uygulayan sınıf ğretmeni ve ğretmen adaylarının;

1. Uygulama ncesi görüş ve izlenimleri nasıldır?
2. Uygulama sonuçlarıyla ilgili görüş ve izlenimleri nasıldır?

3. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımında yararlanılmıştır. Sosyal dünyanın yaratılmasında bireylerin deneyiminin önemini vurgulayan nitel araştırmalarda öznel bilinç önceliğe sahiptir ve araştırmacının temel çabası insanın deneyimlediği öznel dünyayı anlamaktır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu nedenle nitel araştırmacılar araştırma konusu olan olgu/olayları doğal ortamında incelerken insanların onlara ne gibi anlamlar yüklediğini ortaya koymaya çalışmaktadır (Merriam, 2013; Creswell, 2014a). Bu anlayışta sosyal olgu ve olayın, sayılamayan ‘Niçin? ve Nasıl?’ sorularına cevap bulunması amaç edindiğinden, araştırmacının temel görevi bu sorulara alınacak cevapları yorumlayarak anlamlandırmak ve sosyal olgu ve olayları daha iyi açıklanabilir hale getirmektir (Punch, 2014).

Araştırma Modeli

Nitel araştırmaların en önemli özelliklerinden biri keşfedici özelliğinin olması ve duruma göre yeni yöntem ve yaklaşımlar geliştirilmesine imkân vermesidir. Keşfedici özelliği sayesinde üzerinde az durulan konular aydınlatılırken, araştırılan konuyla ilgili durum saptaması da yapılabilir (Neuman, 2014). Araştırma sürecinin etkililiği

araştırmanın nasıl tasarlanacağı ve araştırmanın amacına da bağlı olarak, bu süreçte izlenecek yol ve yöntemin ne olacağıyla yakından ilişkilidir. Çünkü araştırma hangi alana yönelik tasarlanmışsa o alana bir katkı yapması, katkıların değerli ve anlamlı olması istenir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu çalışmada da ses ve hece temelli cümle yöntemi uygulayan sınıf öğretmeni ile öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve uygulama sonrasında yönelik gözlem ve görüşleri değerlendirilerek yeni yöntemin uygulamadaki sonuçlarının tartışılması amaçlanmış ve araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemine göre desenlenmiştir. Durum çalışmaları da mevcut durumları anlama ve açıklamak amacıyla yürütülmektedir. Bu yolla araştırılan durumla ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgiler edinilebilmektedir (Glesne 2012). Bu tür desenlerde bazen tek bir birey, tek bir sınıf, tek bir okul örnek bir olay olarak ele alınıp, birçok bilgi elde edilebilir. Örneğin öğrenciler ikinci bir yabancı dili daha kolay öğrenebilirler, bunu anlayabilmek için öğrencinin davranış kalıplarının gözlemlenmesi, dersin sorumlusuyla görüşmeler yapılması ya da hem öğretmen hem de öğrencilerin duruma ilişkin görüşlerinin alınması gibi yollar izlenebilir. Elde edilen sonuçlar benzer sorunu yaşayan öğrenciler için yardım amaçlı kullanılabilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışmada ses ve hece temelli cümle yönteminin sonuçları, yöntemi uygulayan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının süreçte edindikleri izlenimlere göre inceleneceğinden; araştırma sonunda elde edilen bulgular, sınıfında öğrenme güçlüğü öğrencileri olan ve farklı okuma-yazma yöntemlerini denemek isteyen öğretmenlere yöntemin uygulanabilirliği konusunda fikir verebilir.

Çalışma Grubu

Ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulamadaki sonuçlarını değerlendirmek üzere 12 haftalık durum çalışması şeklinde tasarlanan bu araştırma, 2015-2016 Bahar Dönemi'nde Muğla il Merkezine bağlı bir ilkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni ve yöntemin nasıl uygulandığını öğrenmek isteyen, sınıf öğretmenliği programında son sınıfta okuyan 16 gönüllü öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı ve ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Uygulamanın yapıldığı sınıfta okuma ve yazma öğretiminde zorlanan iki öğrencisi olduğunu belirten sınıf öğretmeni, her öğrenciye tek tip yöntemin uygulanmasının doğru bir yaklaşım olmayacağını düşünmektedir. Okuma yazma öğretimi konusunda deneyimli olan sınıf öğretmeni, okuma yazmayı öğrenemeyen iki öğrenciye ses ve hece temelli cümle yönteminin uygun olduğunu düşündüğü için araştırmaya katılmaya gönüllü olarak destek vermiştir. 48 yaşında olan kadın öğretmenin 29 yıllık çalışma geçmişi vardır. Öğretmen adaylarının oluşturduğu 16 kişilik çalışma grubu belirlenirken farklı

okuma ve yazma yöntemlerini öğrenmeye ve uygulamaya ilgi duymak, işbirliğine açık olmak, gibi ölçütler aranmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel araştırmacılar sıklıkla, katılımcıların üzerinde çalışılan konu veya sorunu tecrübe ettikleri alandan veri toplamaktadır. Bireyler ne bir laboratuvar (yapmacık bir durum) ortamına getirilir ne de anket araştırmalarında olduğu gibi tamamlamaları için bireylere veri toplama araçları gönderilir. Bunun yerine, nitel araştırmacılar insanlarla doğrudan konuşarak ve kendi ortamlarındaki davranış ve hareketlerini görerek yakından bilgi toplarlar. Doğal ortamda araştırmacılar, yüz yüze etkileşim halinde olurlar (Creswell, 2014a: 185; Creswell, 2014b). Bu anlamda araştırma yöntemi, o sosyal bağlamdaki insanlar ile algıları hakkında konuşarak etkileşimde bulunmayı içerir. Araştırma kapsamıyla ilgili insanlarla birden fazla ortamda derinlemesine ve uzun süreli etkileşimlere girilerek, araştırma süreci desenlenir (Glesne, 2012: 11). Nitel araştırmalarda görüşme ve gözlem formları başlıca veri toplama araçlarıdır. Bunun dışında, yazılı belgeler, fotoğraflar gibi dokümanlar da veri toplama araçları olarak değerlendirilebilir (Punch, 2014). Ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulama sonuçlarını değerlendirmek üzere, bu çalışmada sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla görüşme formları dışında, öğretmen adaylarınca uygulanan etkinliklerin sonuçlarının değerlendirildiği yansıtıcı günlükler veri aracı olarak kullanılmıştır.

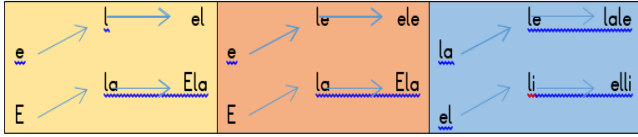
Uygulamaya geçilmeden önce sınıf öğretmeni ile öğretmen adaylarına ses ve hece temelli cümle yönteminin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgilendirmeler yapılırken, araştırmanın amacı ve süreçte elde edilen verilerin hangi amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Ayrıca uygulama süresince hazırlık yaparken yararlanabilecekleri yöntemin nasıl uygulandığını gösteren kılavuz metin, sunum dosyası çalışma grubuyla paylaşılmıştır. Aşağıda bu araştırma kapsamında uygulanan ses ve hece temelli yönteminin nasıl uygulanacağıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretilirken, uygulamaları kolaylaştırmak için ses temelli cümle yönteminden kopmadan, öğrencilerin anlamada zorlandıkları “hece-kelime-cümle” yapılarını öğretmeyi kolaylaştıracağı düşünülen karma bir yol izlenmiştir. Buna göre bu yöntem ile okuma ve yazma öğretimine “ses” ile başlamakta ve sesin öğretiminin ardından ses temelli cümle yönteminde olduğu gibi hece-kelime-cümle oluşumlarına yer verilmektedir. Ancak bu yöntemden farklı olarak ses ve hece temelli cümle uygulamaları sırasında ses ve hecenin bir arada öğretilmesine ağırlık verilmekte, ses tekrarlı heceler yoluyla basit kelimeler oluşturulurken, basitten karmaşığa bir yol izlenmektedir. Cümleler elde edilirken, kelime ve hecelere vurgu yapılarak

okumalar gerçekleştirilirken, çağrışımlardan yararlanılmakta, yazma çalışmaları sırasında da bütün-parça, parça-bütün ilişkileri üzerinde durulmaktadır (Deliveli, 2014: 54)

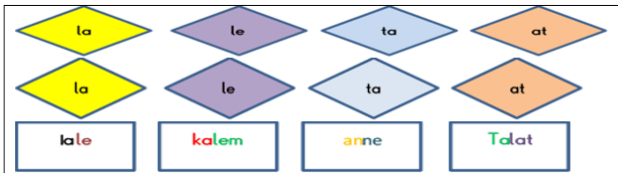
Ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu alanları bir bütün olarak ele alınmaktadır. Ses temelli cümle yöntemi ile sınıftaki bütün öğrencilere okuma yazma öğretimi gerçekleştirilirken, uygulamalar sırasında zorlanan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ses ve hece temelli cümle yöntemi uygulanması amaçlanmaktadır. Bu kolaylığı sağlayabilmek için ses temelli cümle yönteminin ses sırası değiştirilmemiş, ancak grupların sayısında bir değişikliğe gidilmiştir. Buna göre, ses ve hece temelli cümle yönteminde öğretilecek sesler ve ses grupları şöyledir: 1. Grup: e, l, a, t, i, o, n 2. Grup: r, m, u, k, ı, y, s 3. Grup: d, ö, b, ü, ş, z, ç, g 4. Grup: c, p, h, ğ, v, f, j sesleridir (Deliveli, 2014: 55).

Ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretim sürecine ses temelli cümle yöntemi uygulamalarında olduğu gibi, ses ile başlanmakta ve ses yoluyla hece-kelime cümle oluşumları incelenmektedir. Sesler yoluyla heceler oluşturulurken, açık ve kapalı hecelerin oluşumları ayrı ayrı incelenerek kelimelere ulaşılmaktadır (Deliveli, 2014: 55).



Şekil 1. Hece ve Kelime Türetme Çalışmaları (Deliveli, 2014)

Heceler elde edildikçe renkli olarak yazılarak hece kartları hazırlanmakta ve hece kartlarının arkasına sabitlenen bir düzencele bu kartlar okundukça sınıfta belirlenen hece kartları panosuna yapıştırılmaktadır. Açık ve kapalı heceler elde edildikçe, hece kartlarıyla eşleştirme çalışmaları yaptırılarak, benzerlikler ve farklılıklar vurgulanmakta ve kelime oluşumlarına adım atılmaktadır. Hecelerle yeni kelimeler oluşturulurken de kelimenin her bir hecesi renkli olacak şekilde yazılarak kelime kartları hazırlanmaktadır (Deliveli, 2014: 56).



Şekil 2. Eşleştirme ve Kelime Türetme Çalışmaları (Deliveli, 2014)

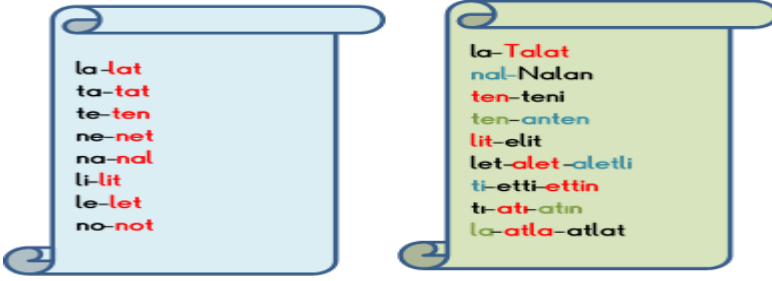
Kelime okumaları sırasında kelimelerin hecelerine dikkat çekilirken soldan sağa okunurken renkli yazılan sol elle okunan ilk hece kapatıldıktan sonra, sağ el ile ikinci hece gösterilmektedir Bir sonraki adımda varsa üçüncü hece sağ el ile gösterilerek kelimenin okunuşu tamamlanır. Benzer şekilde yazma çalışmaları sırasında çocuk ilk heceyi yazdıktan sonra, sol eliyle ilk heceyi kapatarak ikinci heceyi de yazarak ekler. Kelimenin tüm hecelerini yazdıktan sonra çocuğun bir bütün olarak kelimeyi tekrar okuması istenmektedir Çocuk soldan sağa okuma alışkanlığı kazanıncaya ve aynada yansıma etkisi kayboluncaya kadar öğretmenin bu çalışmalara eşlik etmesi gerekmektedir. Bu süreçte gerektiğinde kelimenin hecelerinin altını çizerek ya da soldan sağa okuma yönünü gösteren → → → gibi özel işaretler kullanarak, çocuğun soldan sağa okuma alışkanlığı kazanması sağlanmaktadır (Deliveli, 2014: 56).

Birinci gruba ait seslerle heceler oluşturuldukdça, elde edilen açık ve kapalı heceler hece tablosuna dönüştürülerek tekrar edilir. Benzer şekilde bu guruba ait seslerin ve hecelerın öğretimi tamamlandıkdça kelime tabloları oluşturularak sınıf panosuna asılmakta ve tekrar çalışmalarında kullanılmaktadır (Deliveli, 2014: 57).

Hece Tablosu						Kelime Tablosu					
la	al	at	ta	na	an	Ali	At	elle	ann	otla	nane
le	el	et	te	ne	en	Ela	a	elli	e	otla	nane
li	il	it	ti	ni	in	Lale	itti	lale	nine	t	li
lo	ol	ot	to	no	on	Tal	eti	li	ana	atla	tane
						at	ete	eli	nal	t	tane
										atı	li

Şekil 3. Birinci Aşama Bireşim Çalışmaları (Deliveli, 2014)

Cümleler elde edildikçe birinci düzey metinler okutulup/yazdırılırken, her bir kelime daire içine alınarak dikkat çekilmektedir. Yazarken ise her bir kelimesinin renkli olmasına dikkat edilmektedir. Tekrar çalışmalarına geçildiğinde, öğretmen ilk olarak birinci grup seslerinin ağız içinde oluşumlarını çocuklara hatırlatmaktadır. Bu aşamada hece tablosundan ya da hece kartlarından yararlanılarak kapalı hecelerın sonuna ses eklenmek suretiyle üç sestem oluşun heceler tekrar edilir. Elde edilen bu heceler de ses ya da hecelerle kaynaştırılarak cümle içinde kullanılabilircek kelimeler yeniden oluşturulmaktadır (Deliveli, 2014: 57).



Şekil 4. Kelime Türetme Çalışmaları (Deliveli, 2014)

Kelime ve hece tablolarından yararlanılarak yeni cümleler kurulurken, bazı cümleler metinlere dönüştürülerek, ikinci düzey metin çalışmaları gerçekleştirilmektedir (Deliveli, 2014).



Şekil 5. İkinci Düzey Metin Çalışmaları (Deliveli, 2014)

Üzerinde çalışılan her bir metnin okunması-yazılması tamamlandığında, metinler birleştirilerek büyük boy “sınıf metin defterine” dönüştürülmekte ve tekrar çalışmaları sırasında kullanılmaktadır. Öğretmenlere her bir grup düzeyinde en az 10 metin hazırlamaları önerilir. Öğrenciler bu metinleri defterlerine yazarken öğretmen cümle, kelime ve heceye vurgu yapmaktadır. Elde edilen bazı cümlelere de görseller eklenerek sınıf panosuna asılmaktadır (Deliveli, 2014: 58).

Ela lale al.	Ata eti tat.
Ata elini elle.	Ela on tane at al.
Lale ata ot al.	Talat ata atla.
Lale elini itti.	Talat attan in.
Ali eti al.	Nane nane al.
Ali eti tat.	Anne, nane nane tat.

Şekil 6. Bireşim Yoluyla Elde Edilen Cümleler (Deliveli, 2014)

Birinci gruba ait fiş cümleleri (Örneğin: Ela lale al. Ata elini elle. Lale ata ot al. Lale elini itti.) okutulup/yazdırılırken, öğretmen her bir kelime için el çıkararak ya da kelimeyi daire içine alarak çocukların

cümlenin kelimelerini fark etmelerini kolaylaştırır. Fişler yeterince okutulup/yazdırıldıktan sonra hedef olarak seçilen cümle içinde, “e, l, a, t, i, o, n” sesleri aranır. Öğretmen “ses tombalası” oynatarak, çocuklardan tombaladan seçtiği sesin cümle içinde bulunup/bulunmadığını “var-yok” şeklinde belirtmelerini ister. Çocuk “var” dediğinde sesi vurgulu bir şekilde okuduktan sonra cümle içinde vurgulanan sesi bularak elindeki kartla eşleştirip/karşılaştırır. Örnek olarak tombaladan çekilen “t” sesi ise ve “Ata eti tat.” cümlesi ile oyun oynanıyorsa, çocuk sesi “tttt” şeklinde vurguladıktan sonra, bu sesin cümlenin hangi kelimelerinde olduğunu ve kaç tane olduğunu vurgulayıp, altını çizerek cümle içindeki “t” seslerini gösterir (Deliveli, 2014: 58).

İkinci grup seslerine geçildiğinde öğretmen, yine grup seslerini sırasıyla öğrettikten sonra, hece-kelime-cümle oluşumlarını tekrar ederek, bireşim ve çözümlene çalışmalarıyla farklılıkları ve benzerlikleri vurgular. Benzer işlemler yoluyla bu grubun da tamamlanmasıyla, 1. ve 2. gruba ait sesler kaynaştırılarak, renkli hece tabloları oluşturulur. Hece tablosu, hece kartları, kelime tablosu, kelime kartları kullanılarak, birinci grupta yapılan işlemler benzer şekilde uygulanır. Kelimeler yoluyla cümlelerin de kurulmasıyla 3. düzey metinler oluşturulur. Aynı işlemler yapılarak, 3. grup tamamlandığında 4. düzey metin çalışmaları, 4. grup tamamlandığında 5. düzey metin çalışmaları gerçekleştirilir. Ayrıca her düzeyde birinci grupta olduğu gibi tamamlayıcı eğitim çalışmalarıyla bireşim ve çözümlene çalışmaları yapılarak, hece-kelime-cümle oluşumları gözden geçirilir (Deliveli, 2014: 58-59).

Bütün gruplar tamamlandıktan sonra, öğrencilerin serbest okuma ve yazmaya geçmeleri beklenir. Bu süreçte çocukların akıcı okuma becerileri geliştirilmeye ve öğrenme güçlükleri giderilmeye çalışılır. Özellikle çocukların sıklıkla karıştırdıkları, “b-p, k-g, ğ-g, m-n, r-y, b-d, d-t, f-v” seslerinin tekrarlarının yapıldığı 6. düzey metinler hazırlanarak okuma ve yazma becerileri değerlendirilir. Metin okumaları sırasında çocukların akıcı okuma becerilerini geliştirebilmek için, bir bütün olarak cümlelerin altı çizilerek çocukların cümleye odaklanarak okumaları sağlanır. Bu metinlerle akıcı ve hızlı okuma çalışmaları yaptırılarak, her bir çocuğun okuma hızı ve gelişimi kaydedilir. Bu düzeyde de öğretmenlerin en az 10 metin hazırlamaları önerilir (Deliveli, 2014: 59).



Şekil 7. Okuma Metinleri (Deliveli, 2014)

Bu çalışmada sınıf öğretmeni ile öğretmen adaylarına ses ve hece temelli yönteminin aşamaları ve nasıl uygulanacağı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra uygulama ortamı ve sürecinin nasıl gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. 12 haftalık uygulama ikinci döneme geçilmesine rağmen henüz okuma yazmaya geçemeyen iki erkek öğrenci (Ö1E, Ö2B) için planlanırken uygulamanın sınıf ortamında her iki öğrencinin arkadaşlarından kopmadan yapılmasının, tamamlayıcı çalışmaların da kaynak odada birebir yürütülmesinin uygun olacağı düşünülmüştür.

Uygulamanın hazırlık evresinde, yöntemin uygulanacağı öğrencileri tanımak ve sınıf öğretmenin öğrencilere olan yaklaşımını gözlemleyebilmek için, her bir öğretmen adayı 2 saatlik gözlem yaparak sonuçları rapor etmiştir. Bu süreçte öğretmen adayları uygulama sınıfında öğretmen ve öğrenci etkileşimi izlenirken, “sesi hissetme ve tanıma, harfi yazma ve okuma, hece birleştirme” gibi çalışmalar sırasında ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazmayı öğrenemeyen iki öğrencinin yaşadıkları güçlükleri kaydetmiştir.

Uygulamanın yapıldığı 12 hafta süresince ise 13 öğretmen adayı (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16) 2’şer saat; üç öğretmen adayı da (A5, A15, A14) 3 kez (her biri 6’şar saat) sınıf öğretmenine yöntemin uygulanmasında eşlik etmiştir. Araştırmacı ve sınıf öğretmenin rehberliğinde uygulama etkinlikleri hazırlayan öğretmen adayları; öğretmen gözetiminde uygulamaları tamamladıkça, günün sonunda etkinliğe ilişkin sonuç değerlendirmelerini yansıtıcı günlüklerine kaydetmiştir. Bu yolla olumlu şekilde ilerleyen durumlar izlenmeye, bir sonraki adımın nasıl yürütüleceği konusunda planlamalar yapılmaya çalışılmıştır.

Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarıyla görüşmeler uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki tur halinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda katılımcıları dinlemek amacıyla açık uçlu araştırma soruları sorulduktan ve birkaç kişiyle konuşularak keşif yapıldıktan sonra, araştırma soruları şekillendirilmektedir (Creswell 2014a). Bu çalışmada da okuma yazma öğretimi konusunda uzman sınıf öğretmenine araştırmacının hazırladığı görüşme formunda yer alan sorular uygulandıktan ve formda yer alan soruların anlaşılabilirliğine bakıldıktan sonra çalışma grubuna uygulanacak görüşme formlarının son haline karar verilmiştir.

Ön değerlendirmenin yapıldığı görüşmeler sırasında okuma ve yazmaya henüz geçemeyen iki öğrenci (Ö1E, Ö2B) hakkında bilgi toplanmış, ne tür güçlüklerle karşılaştığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Son değerlendirmelerin yapıldığı görüşmeler sırasında da ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulama sonuçlarını değerlendirilmiştir. Ön görüşmede sınıf öğretmenine iki ve uygulama sonrasında yapılan görüşmelerde dört soru olmak sorularak sınıf öğretmenin, uygulama öncesi ve sonrası görüş ve izlenimlerine başvurulmuştur. Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen uygulama öncesi görüşmeler sırasında uygulama yapılacak iki öğrenci (Ö1E, Ö2B) hakkında izlenimleri sorulmuştur. Uygulamanın sonuçlarının tartışıldığı görüşmeler sırasında ise öğretmen adaylarına altı soru yöneltilerek ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulama sonuçları ile ilgili görüş ve izlenimlerini aktarmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analiz yönteminde birbirine benzeyen kavramlar ortak temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte elde edilen veriler ortak temalar altında birleştirilmektedir. Betimsel analiz tekniği ile ise katılımcı görüşlerinden alıntılar aktarılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da uygulama süresince sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşleri ve izlenimlerine dayalı olarak elde edilen veriler iki tema altında birleştirilirken, her bir temada katılımcı görüşlerinden alıntılar aktarılmıştır. Sınıf öğretmenin isteği üzerine uygulamanın yapıldığı “okul adı, öğretmen adı, öğrenci adı” gibi bilgiler gizli tutulmuş, uygulama öncesi ve uygulama sonrası aktarılan bilgiler paylaşırken, “öğrenci adı ve öğretmen adayı adı” simgeler kullanılarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada “Ö1E, Ö2B” yöntemin uygulandığı iki erkek öğrenciyi; “A1, A2, A3, A4, ..., A15, A16” kodları da öğretmen adaylarını (adayların tamamı kadın olup yaşları 18 ile 20 arasında değişmektedir) simgelemektedir. Sınıf öğretmenin görüşleri aktarılırken ise “Ö-K-48-29” kodu kullanılmıştır. Bu simgede ‘K’ harfi öğretmenin cinsiyetini, “48-29” rakamları ise sırasıyla öğretmenin yaş ve kıdemini ifade etmektedir.

Geçerlik Güvenirlik

Bu çalışmada nitel araştırmalar için geçerli olan geçerlik ve güvenirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda bulguların geçerliğinin sağlanması ve araştırmanın inandırıcılığına vurgu yapılması gerekir. Bu noktada nitel araştırmacının güven oluşturmasının en önemli yolunun kanıtları sunma biçimi olduğunu hatırlatmak gerekir (Neuman, 2014). Bu çalışmada araştırmacı iç geçerlik ölçütünü (inanırlık) sağlamak için bulguları mevcut gerçeklikle uyumlu olacak şekilde sunmaya, dış geçerlilik ölçütünü (aktarılabirlik) sağlamak için ise araştırmada ulaşılan sonuçların farklı durumlara uygulanabilme derecesini doğru yansıtmaya (Merriam, 2013) özen göstermiştir. Nitel araştırmalarda bulgular aktarılırken, araştırılan olgu/olay yansız bir şekilde yansıtılmaya çalışılması önemlidir (Creswell, 2014a: 185; Creswell, 2014b). Bu çalışmada iç ve dış güvenirlik ölçütleri sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda dış güvenirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilmeyeceğine, iç güvenirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşıp ulaşmayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmacı iç güvenirliği sağlamak için, uygulamanın ne zaman, ne kadar süreceğine karar vermiş, süreç boyunca dönütleri değerlendirmiş ve katılımcılarla sürekli etkileşim halinde olmaya özen göstermiştir. Ayrıca elde ettiği verileri ayrıntılı bir şekilde yansıtırken, katılımcı izlenimlerinden alıntılar yaparken, inanırlığa katkı sunmak istemiştir (Creswell, 2014a). Dış güvenirliği sağlamak için, sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşlerinden elde ettiği verileri doğru bir şekilde yansıtmaya dikkat etmiştir. Gerektiğinde tekrar incelemek ve bulguların aktarıma derecesini teyit etmek üzere uygulama süresince elde ettiği tüm verileri saklamıştır (Merriam, 2013).

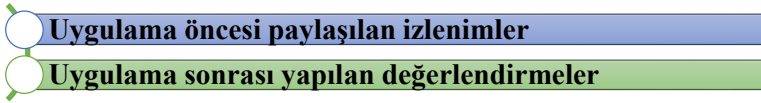
Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışırlar (Merriam, 2013). Nicel araştırmalarda amaca yönelik olarak sistematik ve her aşaması önceden planlanmış bir araştırma deseni oluşturulur. Bu önceden oluşturulmuş desende araştırmanın herhangi bir aşamasındaki sapma, bulunan sonuçların geçerlik ve güvenirliğini önemli ölçüde zedeleyecektir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu süreçte araştırmacının rolünü iyi tanımlaması ve araştırma süresince insanlarla etkileşimine girmesi gerekir (Glesne, 2012; Punch, 2014). Bu çalışmada araştırmacı süreç boyunca katılımcılarla etkileşime girmeye önem vermiş, ses ve hece temelli cümle yöntemini gönüllü olarak uygulamayı kabul eden sınıf öğretmenine ve 16 öğretmen adayına uygulama süresince geri bildirimler sağlamaya çalışmıştır. Sınıf öğretmeninin ve öğretmen

adaylarının uygulama öncesi ve sonrası aktardığı izlenimleri kayıt altına alan araştırmacı verileri yorumlarken, kişisel görüş ve önyargılardan uzak bir tutum takınmaya özen göstermiştir.

Bulgular

Bu başlıkta uygulamayı gerçekleştiren sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuş, araştırma bulguları “uygulama öncesi paylaşılan izlenimler ve uygulama sonrası yapılan değerlendirmeler” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir (Şekil 8).



Şekil 8. Katılımcıların süreç ve sonuca ilişkin değerlendirmeleri

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uygulama Öncesi Paylaşılan İzlenimler

Uygulamanın öncesinde, ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulanacağı iki öğrencinin (Ö1E, Ö2B) okuma-yazma düzeyi konusunda bilgiler edinilmeye çalışılmıştır. 29 yıllık kıdemi olan sınıf öğretmeni ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazmayı öğretirken, Ö1E ve Ö2B'nin zorlandığını ve arkadaşlarından geri kaldığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenin her iki öğrencinin de dilsel ve fiziksel gelişiminin yetersiz olması sebebiyle sesleri tanıma ve birleştirmede güçlükler yaşadığını belirttiği ve bu sorunlara çözüm getirebilmek için farklı yöntemleri denemek istediği ve her iki öğrencinin sorunlarına çözüm getireceğini düşündüğü için ses ve hece temelli cümle yöntemini kullanmayı uygun bulduğu anlaşılmıştır. Aşağıda öğretmenin uygulama öncesi görüşlerinden alıntılar aktarılmıştır.

“Her ikisi de sesleri tanıma ve birleştirmede güçlük çekiyor. Özellikle Ö1E ‘d, c, ç, u, ü, m, n’ seslerini ve Ö2B de ‘r, y, b, d, l’ seslerini karıştırıyor. Bir öğretmen zorluk çeken öğrencilerini iyi tanımalıdır. İyi tanırsa, öğrencisinin hangi yöntemle öğreneceğini bilir. Öğrencinin algı düzeyini de göz önüne alarak yöntemi kendisi belirleyebilir.” Ö-K-48-29

Uygulamaya geçilmeden yöntemin uygulanacağı iki öğrenci için (Ö1E, Ö2B) sınıf öğretmenin yaptığı çalışmaları gözlemleyen öğretmen adayları da, her iki öğrencinin ses temelli cümle yönteminin “sesi hissetme ve tanıma, ayırt etme, sesleri ve heceleri birleştirme” aşamalarında başarısız olduklarını gözlemlediklerini iletmiştir. Her iki öğrencinin de okuma yazmayı öğrenemedikleri için tüm ders etkinlikleri boyunca sıkıldıklarını ve başka şeylerle ilgilendiklerini kaydettikleri tespit

edilmiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının uygulama öncesi izlenimlerinden alıntılar sunulmuştur.

“İki öğrenci de (Ö1E, Ö2B) okuma-yazma bakımından arkadaşlarından geri kalmış. Ara vermeden yapılan okuma çalışmalarında sıkılıyorlar ve başka şeylerle ilgileniyorlar. Dikkat çekici şeyler olursa daha istekli olabilirler.”A1

“Dikkatleri çabuk dağılıyor. Sürekli resim yapmak istiyorlar. Çabuk sıkılıyorlar” A4

“Dikkatlerin toplamak ve motivasyonlarını yüksek tutmak zor. Her ikisi de okumadıkları seslerden kaçınmaya çalışıyorlar.” A5

“Her ikisi de okuyabilme yeteneğine sahip fakat motivasyonları eksik ve ders yerine oyun oynamak istiyor. Ö2B ‘ğ, r’ gibi sesleri, Ö1E ise ‘b, c, f, v’ seslerini çıkaramıyor. Ö1E, bu sesleri çıkaramadığı için, heceleri de birleştirip (örneğin fare, veda, baba, cadı) okuyamadı. Çok sıkıldığı için teneffüs zili çalar çalmaz, arkadaşlarıyla oynamaya gitti.”A8

“Ö2B, Ö1E’ e göre daha çabuk derse adapte oluyor. Ö1E ile biraz daha ilgilenilmesi gerekiyor. Harfleri kolayca çıkaramıyor, heceleri birleştirme sorunları var.”A9

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Uygulama Sonrası Yapılan Değerlendirmeler

Bu başlıkta yöntemi uygulayan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulama sonrası görüşleri paylaşılmıştır. 12 haftanın sonunda sınıf öğretmeni ile uygulama sonrası yapılan görüşmelerde ses ve hece temelli cümle yöntemi ile Ö2B’nin okuma yazmaya geçtiği, Ö1E’nin ise Ö2B kadar olmasa da okuma ve yazma becerilerinin geliştirilebildiği ve hece, kelime oluşumlarını kavrayamaya başladığı anlaşılmıştır. Öğretmen uygulama sonunda görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sesleri birleştiremeyen bu iki öğrencimde yeni yöntemi denedik, Ö2B’de Ö1E’ e göre daha olumlu sonuçlar aldık. Bu yöntemin güzel yanlarından biri verilecek ses gruplarının sıralamasının eski yöntemeye uygun olması. Bu nedenle kolayca geçiş sağlayabiliyoruz. Bu yöntemi birinci dönemin başından itibaren okuma ve yazma etkinliklerinde zorlanan öğrencilere uygulamış olsaydık çok daha iyi sonuçlar alabilirdik.”Ö-K-48-29

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde de ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma ve yazma öğretiminde olumlu neticeler alındığı anlaşılmıştır. Programda önerilen materyalleri kullanan öğretmen adaylarının ses ve hece temelli cümle yönteminin aşamalarında Ö2B ile daha hızlı ilerleme kaydettiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adayları Ö1E’in “sesi tanıma, hece, kelime oluşturma” aşamalarında sorunlarının büyük ölçüde giderildiğini, okuma hızı ve gelişimi bakımından farklılıklar olsa da her bir öğrencinin kendi seviyesine uygun

sözcük-cümle ve metinleri okuyabildiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

“Kelimleri heceleyerek birleştirmesinde Ö1E’ye yardımcı oldum. Sıkıldığı zamanlarda yazı yazmayı sevdiği için yazı yazdırdım. Okuma yazmayı öğrenmede güçlük çeken öğrenciler için ilgi çekici materyallerin kullanılması önemli. İlgi çekici materyaller öğrencilerin ilgisini çekti.” A1

“Ö2B’nin ilgisini çekmek Ö1E’nin ilgisini çekmekten daha zordu, ama okuması daha iyiydi. Derste onların ilgisini çeken materyaller kullandık. Her iki çocuğa okuma çalışmaları sonrası verdiğimiz pekiştireçler (yıldız stiker) işe yaradı. Eve gidince odalarına asacaklarını söylediler. İlk etkinliğimde öğretmenlerine “öğretmenim biz bu gün bir sürü şey okuduk” dediler. İkinci uygulamamda her ikisi de çok hevesliydi. Yıldız almak için, sürekli öne çıkmaya çalıştılar. Ö2B’nin ‘re sesi dışında’ okumada çok büyük sorunları kalmamıştı. Üçüncü uygulamada renkli hece kartları, kelime kartları hazırladık. Ö1E ‘r ve v’ gibi çıkaramadığı sesler üzerinde de durduk. Önceki çalışmalara göre Ö1E’in okuması daha iyi olmasına rağmen, Ö2B’den geri olduğunu gözlemledim.” A5

“Ö1E ile ses çalışmaları yaptık. Okumada zorluk çektiği ve karıştırdığı harfleri (g, ğ, v, r, d, f, b, c) tekrar ettik. Sesi verdikçe, heceler oluşturduk ve kelimeler elde ettik. Öğrencim bu harflerin geçtiği cümleleri okudu. Uygulama sırasında öğrenci önceden karıştırdığı harfleri ayırt etmeye başladı. Heceleyerek de olsa kelimeleri okumaya çalıştı. Birebir çalışmamız onun derse olan ilgisini artırdı.” A7

“8.04.2016 tarihinde gerçekleştirdiğim etkinlikte kelime tamamlama etkinlikleri yaptık. Kelimleri okudukça, uygun resimlerle eşleştirdik. İkinci etkinlikte hazırladığım dönme dolaptaki kutuların içine harfleri koyduk ve öğrencilerle dönme dolabı döndürdük teker teker harfleri seçtik. Heceler ve kelimeler oluşturduk. Öğrenme sürecinde farklı materyaller kullandığımız ve süreci oyunlaştırdığımız için, hevesliyiler ve yaptığımız çalışmaları çok sevdiler.” A10

Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerine bakıldığında süreçte kullandıkları öğretmen yapımı renkli materyallerle (hece, kelime, eşleştirme kartları, çalışma kâğıtları, döner levha, kelime ağacı, kelime çarkı vs.) öğrencilerin ilgisini çekmeyi başardıklarını ifade ettikleri; öğretmenin öğrenciyle kurduğu olumlu iletişimin ve öğrenme sürecini oyunlaştırmanın da öğrencilerin ders etkinliklerine katılımını artırdığını gözlemledikleri anlaşılmıştır. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının izlenimleri aktarılmıştır.

“Ö2B’nin birleştirmekte zorlandığı sesler için (b, d, l, g) için ses tekrarlı kelime (baba, gaga, lala, gaga vb.) kartları hazırladım. Her bir karttaki kelimeyi farklı renklerle yazdım. Gösterdiğim sesi okumasını istedim. Hecelerine vurgu yaparak okuduk, doğru okuduğunda kelime kartı üzerindeki pekiştireci (yıldız) kazanmış olmak onu ilgisini çekti. Öğrenci tüm heceleri ve kelimeleri okuyup, yıldızlarını topladıktan sonra okuduğumuz fişleri, ipe astık. İpe astığımız fişleri tek tek okuyarak

çalışmamızı tamamladık. Öğrencim dersle ilgiliydi. Ancak dikkati uzun süreli değil. Onun ilgisini çekecek etkinlikler hevesini artırıyor.”A14

“Öğrencilerle sohbet ederek derse başladık. Büyük ve küçük harfleri evaların üstüne çizdik ve makasla keserek ilgi çekici okuma materyaline dönüştürdük. Materyalin büyük ve renkli olması, onların heceleri okuma isteklerini artırdı. Materyalimiz çarka benziyordu. Kutuların içinde kelimeler vardı. Çarkı çevirerek kelimeleri okumaya çalıştılar. Evalarla hazırladığımız harflerle, heceler, kelimeler oluşturdukça okuyup/yazdılar. Okuma yazma çalışmaları öğrenmenin yaklaşımı ve kullanılan materyal çok önemlidir. Çocukları derse aktif olarak katmak gerekiyor. Çalışmamız eğlenceli idi. Bizim için de yararlı oldu, yeni deneyimler kazandırdık. Çocuklarla iletişim kurmak güzeldi ve keyifliydi. Yaptığımız çalışmaları beğendiler ve merakla izlediler.”A9

“Okuma çalışması yapacağımız ‘b, c, d, f, g, ğ, l, v, r’ sesleri için hece kartları (örneğin b sesi için, -ba, -be, -bi, -bi. ve -ab, -eb, -ib,...) hazırladık. Çalışmada, önce sesi vurguladıktan sonra, heceleri (-ba-be-bi--bi, -ab-eb, -ca-ce, -ci, -da, -de, -di, di, -ad, -od,...) okuduk. Her bir hecenin karşısına görselini (örneğin -ba hecesi için, balık) ekledik. Yazma çalışmaları sırasında her bir heceyi çağrıştıran kelimeleri yazdık (örneğin -ba hecesini okuduktan sonra balon, balık, -ci hecesi için civciv, -ce hecesi için cep, cennet, -da hecesi için dalga, -de hecesi için dergi....elde ettik.) Çalışma kâğıtlarından bu heceleri ve kelimeleri okuyup, yazdık. Çalışma kâğıtlarına okudukça, ipe astık. Karışık kelimelerin olduğu fişleri okuttum. Kelime ağacına yazdığım kelimeleri okudular. Kelime ağacı çocukların dikkatini çekti.”A15

Öğretmen adaylarının sonuç değerlendirmelerine bakıldığında uygulamanın her iki öğrenci açısından yararlı olduğunu; mesleki anlamda da öğretmen adaylarına yeni deneyimler kazandırdığını ve bireysel anlamda da uygulamaya katılmanın yararını gördüklerini belirttikleri anlaşılmıştır.

“Okuma kitabından Ö2B’ye okuma çalışmaları yaptırarak. Hecelerle kendisinin ve benim oluşturduğum kelimeleri defterine yazdırdım. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilgisini çekmek ve motive etmeye çalışmak çok önemli. Uyguladığımız yöntem öğrencinin kelimeyi birleştirmeyi kavraması bakımından yararlı oldu”A16

“Ö2B’nin okuması diğerine göre daha iyi idi ve okuttuğum tüm hece ve kelimeleri okurken, çok az hata yaptı. Dikkati dağınık olması sebebiyle Ö1E’nin çalışmalara odaklanma sorunu var. Öğretmenin ilgili ve sabırlı olması ve öğrenciyi cesaretlendirmesi önemli. Uygulama öğrenciler açısından yararlı buldum. Benim için de zevkli bir çalışma oldu.”A15

“Ben sonuçtan memnun kaldım. Öğrencimle sağlıklı bir iletişim kurabildiğimizi düşünüyorum. Mutlu oldum. Tekrar olursa, elimden geldiğince okuma yazma güçlüğü olan öğrencilere yardımcı olmayı isterim”A1

“İlk kez böyle bir uygulamaya katıldım. Hem benim hem de öğrenciler açısından yararlı bir uygulama oldu. Eğlenerek, öğrettik, biz de yeni bir okuma ve yazma yöntemi uygulamayı öğrenmiş olduk.”A10

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Çağdaş eğitim anlayışında bireyin, okuryazarlık becerilerine sahip olması öncelikli hedeflerden biridir. Çünkü bu yüzyılda insanın bilgiyi kazanması, ürüne dönüştürmesi, kontrol etmesi ve bunların sonucu olarak da güç kazanabilmesi için nitelikli okuryazarlık becerilerine sahip olması gerekmektedir (Kırkkılıç ve Akyol 2009). Bu nedenle içinde bulunduğumuz yüzyılda okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi düşüncesi bütün gelişmiş ülkelerce kabul görmektedir (Akyol, 2019).

Okul hayatındaki tüm diğer öğrenmenin de temelini oluşturduğundan okuma ve yazma becerisinin kazanılması birey açısından eğitim hayatının en önemli adımlarından biridir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2006). Bu becerinin kazanılıp, geliştirilmesi bireyin gelecekteki eğitim hayatındaki başarısını da büyük ölçüde etkileyebilmektedir (Çelenk, 2007). Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuma yazma etkinlikleri sırasında farklı uygulamalara ihtiyaç duymaları onların bireysel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin saptanması ve onların gereksinimlerini karşılayacak farklı okuma-yazma yöntemlerinin kullanılarak okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Deliveli, 2014).

Çağdaş eğitim anlayışının merkezinde insan vardır. Bu anlayışta öğretmenlerin nitelikli öğrenme-öğretme süreci oluşturulması için yöntem ve teknik seçerken öğrenmeye etkilerini, uygularken nelere dikkat edileceklerini bilmeleri önemlidir (Demir ve Özden, 2013). Bu anlayışta öğretmenlerin öğrencilerini iyi tanınması (Deliveli, 2013), öğrenciye öğretilcek konuya hâkim olması gerekmektedir (Uysal, 2010) ve öğretim durumuna uygun düzenlemeler yapması ve nitelikli eğitim-öğretim süreci oluşturması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Bu süreç öğretmenin mesleki anlamda bilgi ve tecrübe anlamında donanımlı olmasını gerektirmektedir. Öğretmenin etkili eğitim-öğretim sürecinin oluşturulabilmesi için, aktaracağı konunun özelliğini iyi bilmesi ve öğretme-öğrenme sürecini etkili ve basit hale getirebilmek için öğrencilerin, meta biliş düzeylerine uygun yöntem ve teknikleri seçebilmesi önemlidir (Gündüz, 2015).

Öğrenme sürecinde her bireyin zekâ düzeyi, beden yapısı, duygu ve düşüncesi, yetenek, ilgileri birbirinden farklı olduğundan, özel uygulamalara ihtiyaç duyan her öğrencinin eğitimsel gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Ayrıca bireysel farklılıklar temelinde eğitim ortamlarında düzenlenmeler yapılması gerekmektedir (Fisscuss ve Mandell, 2002; Smith, Slattery ve Knopp, 1993; Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Bu açıdan öğrenme sürecinde öğrencilerin neleri yapabildiklerine ve nasıl öğrendiklerine odaklanıp, yetersizliklerinin öğrenme üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, ihtiyaçlarının karşılanması anlamında yararlı olabilir (Avcıoğlu, 2009).

Öğrenme güçlüğü, kronolojik yaş, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşa uygun olarak eğitim göz önünde bulundurulduğunda her bir bireysel beceriyi ölçen testteki başarı beklenenin önemli ölçüde altında olmamasına karşın, okul başarısını önemli ölçüde etkileyen okuma, matematik, ya da yazılı anlatım alanlarını kapsayan gelişimsel bir sorundur ve bu sorun çoğunlukla okul yaşantısı sırasında akademik becerileri kazanma sürecinde karşılaşılan güçlükleri ifade etmek amaçlı kullanılmaktadır (Arı, 2012). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesi, öğrenme gücünün azaltılması ve ona gerekli becerilerin kazandırılması için özel uygulamalara gidilmesi çok önemlidir (Deliveli, 2014).

Bu çalışmada ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazmayı öğrenemeyen iki öğrenciye sınıf öğretmenin de isteği üzere ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırmada ses ve hece temelli cümle yöntemini uygulayan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları sınıf öğretmeni ile öğretmen adaylarının uygulama öncesi izlenimleri ve uygulama sonrası görüşleri olmak üzere iki tema halinde değerlendirilmiştir.

İlk temada ses ve hece temelli cümle yöntemi uygulamasına geçilmeden, yöntemin uygulanacağı iki öğrencinin (Ö1E, Ö2B) okuma-yazma düzeyi konusunda sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarından elde edilen bilgiler paylaşılmıştır. Uygulama öncesi değerlendirmelere bakıldığında, sınıf öğretmenin ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazmayı öğretirken, Ö1E ve Ö2B'nin zorlandığını ve arkadaşlarından geri kaldığını belirttiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenin her iki öğrencinin de dilsel ve fiziksel gelişiminin yetersiz olması sebebiyle sesleri tanıma ve birleştirmede güçlükler yaşadığını belirttiği ve bu sorunlara çözüm getirebilmek için farklı yöntemleri denemek istediği ve her iki öğrencinin sorunlarına çözüm getireceğini düşündüğü için ses ve hece temelli cümle yöntemini kullanmayı uygun bulduğu anlaşılmıştır. Benzer şekilde yöntemin uygulanacağı iki öğrenci için (Ö1E, Ö2B) sınıf öğretmenin yaptığı çalışmaları izleyen öğretmen adaylarının da, her iki öğrencinin ses

temelli cümle yönteminin “sesi hissetme ve tanıma, sesleri ve heceleri birleştirme” aşamalarında başarısız olduklarını gözlemledikleri tespit edilmiştir. Her iki öğrencinin de okuma yazmayı öğrenemedikleri için tüm ders etkinlikleri boyunca sıkıldıklarını ve başka şeylerle ilgilendiklerini kaydettikleri belirlenmiştir.

Uygulama öncesi veriler ışığında sınıf öğretmenin de isteğiyle öğrenme sürecinde zorlanan iki öğrenciye ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulanmasına karar verilmiş ve 12 haftalık uygulama bitiminde yöntemin etkililiği değerlendirilmek istenmiştir. Sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının sonuç değerlendirmelerine bakıldığında, sınıf öğretmenin bir öğrencinin (Ö2B) okuma yazmaya geçtiğini; önceki yöntemde hece ve kelime oluşumlarını kavrayamayan bir öğrencinin (Ö1E) de okuma yazma becerilerinde gelişmeler olduğunu belirttiği anlaşılmıştır. Ses ve hece temelli cümle yönteminin adımlarını izleyen ve programda önerilen materyalleri kullanan öğretmen adayları da ses ve hece temelli cümle yönteminin aşamalarında bir öğrencinin (Ö2B) daha hızlı ilerleme kaydettiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Diğer öğrencinin de (Ö1E) ‘sesi tanıma, hece, kelime oluşturma’ aşamalarında sorunlarının büyük ölçüde giderildiğini, okuma hızı ve gelişimi bakımından farklılıklar olsa da her bir öğrencinin kendi seviyesine uygun sözcük-cümle ve metinleri okuyabildiğini ifade ettikleri anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı günlüklerine bakıldığında, süreçte kullandıkları öğretmen yapımı renkli materyallerle (hece, kelime, eşleştirme kartları, çalışma kâğıtları, döner levha, kelime ağacı, kelime çarkı vs.) öğrencilerin ilgisini çekmeyi başardıklarını kaydettikleri anlaşılmıştır. Öğrenciyle kurulan olumlu iletişimin ve öğrencinin ilgisini çekecek oyunlaştırarak sunulan etkinliklerin her iki öğrencinin de ders etkinliklerine katılımını artırdığını gözlemlediklerini belirten öğretmen adaylarının sonuç değerlendirmelerine bakıldığında ses ve hece temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi uygulamalarının her iki öğrenci için de yararlı olduğu görüşünü paylaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları gerçekleştirdikleri bu uygulamanın mesleki anlamda kendilerine yeni deneyimler kazandırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik etkinliklerde güçlük yaşadıklarından okul hayatında başarılı olmaları için ek desteğe ihtiyaç duyabilir (Kirk, Gallagher ve Coleman, 2017). Bu ek desteğin nasıl sağlanması gerektiği konusunda öğretmenin bilgi sahibi olması önemlidir. Dahası öğretmenin öğrencinin ihtiyaçlarını nasıl sağlayacağını uygulamalı olarak öğrenmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında (hizmet öncesi ve hizmet içi) öğretmenlere okuma yazma etkinliklerinde çocuklara ne tür destekler sağlayabilecekleri konusunda eğitimler verilmesi yararlı olabilir.

Okuma ve yazma sadece yazılı ve yazısız materyalleri seslendirme ve aktarma işi değil, aynı zamanda anlama ve hissetme işidir. İlk okuma ve yazma çalışmalarının ne zaman ve nasıl sonuçlanacağı açık ve seçik olarak bilinmediği için öğretmenlerimizde özellikle göreve yeni başlayanlarda bir endişe oluşturmaktadır. Bu endişe işin nasıl yapılacağına dair bilgi ve beceri eksikliği de eklenince daha rahatsız edici boyutlara ulaşabilmektedir (Akyol, 2019). Bu sorunun giderilmesinde, öğretmenlere farklı okuma yazma öğretimleri konusunda alternatif seçenekler sunulması ve bu yöntemlerin nasıl uygulanacağı konusunda desteklerin verilmesi önerilebilir.

Birinci sınıf düzeyinde genel eğitim sınıflarında karşılaşılan öğretim sorunları büyük ölçüde çocuğun bireysel farklılıklarına dayanmakta ve çocukların okuma ve yazma öğrenim sürecinde başarı ya da başarısızlıklarını etkileyebilmektedir (Deliveli, 2014). Bu farklılıklar, çocuğun okuma ve yazmaya hazır oluşla ilgili temel bilgi ve becerilerden yoksunluktan, okul öncesi yaşantılardan ya da bilişsel anlamda yaşlılarından farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklı olabilmektedir. Bunun sonucu olarak yaşlılarından farklı özellikleri gösteren çocukların olduğu sınıflarda öğretmenlerin, ilk okuma yazma öğretiminde farklı yöntem uygulamalarına başvurmaları kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Sınıf öğretmenleri ders etkinliklerini yürütürken öğrencilerin bilişsel düzeylerini, davranış özelliklerini ve ne tür konularda öğrenme güçlüğü çektiklerini fark ettiklerinde, öğrenme sürecinde zorlanan öğrenciler için farklı uygulamalara gitmeleri gerektiğini düşünerek alternatif çözümler üretmeye çalışmaktadır (Deliveli, 2013; Deliveli, 2020). Çünkü çağdaş eğitim anlayışına göre seçilen yöntemlerin ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlamaya çalışmak öğretmenlerin öncelikli görevidir (Hakima, 2013). Bu süreçte öğretmenlerin deneme-yanılma yoluna gidip, zaman kaybetmelerini önleyebilmek için onlara farklı okuma yazma yöntemlerinin sunulması yararlı olabilir.

Öneriler

Bu araştırmada bireysel özellikleri bakımından yaşlılarından farklı olan iki öğrenci için okuma ve yazma öğretilirken ses ve hece temelli cümle yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonunda yöntemi kullanan sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının yöntem sonuçlarını olumlu olarak değerlendirdikleri anlaşılmıştır. Bu nedenle farklı okuma yazma yöntemlerine ihtiyaç duyan çocukların olduğu sınıflarda, sınıf öğretmenlerine ses ve hece temelli cümle yöntemi alternatif bir yöntem olarak önerilebilir. Bununla birlikte bazı çocuklar için ses ve hece temelli cümle yöntemi de uygun olmayabilir ya da bazı çocuklar farklı uygulamalara ihtiyaç duyabilir. Farklı örneklem gruplarıyla yapılacak araştırmalarla da (tek ve çok denekli deneysel araştırmalar, eylem araştırmaları) ses ve hece temelli cümle yönteminin uygulamadaki

sonuçları tartişılabilir ve yöntemin hangi aşamalarında sorunlar olduğu ortaya konulabilir. Ayrıca farklı özellikleri olan çocukların öğrenme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştıkları tespit edilerek, onlara en uygun yöntemler seçilip, okuma ve yazma ğretim süreci kolaylaştırılabilir. Sınıf ğretmenine daha fazla seçenek sunabilmek için harf, ses, hece, kelime, cümle, cümlecik, öykü yöntemleri gibi farklı yöntemler değişik biçimlerde bir araya getirilerek Türk diline özgü pek çok yeni karma yöntemler geliştirilmesi yararlı olabilir. Bu nedenle okuma yazma ğretiminde farklı yöntem arayışlarına devam edilmesi ve uygulama sonuçlarının incelenmesi önerilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Karacabey, M. F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 1382-1394.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. (17. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, M. (2012). Özel gereksinimli çocuklar (Edit. N. Metin). *Özgül öğrenme güçlükleri*. (pp. 241- 264). Ankara: Maya Akademi.
- Avcioğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). H. Avcioğlu, (Ed.), *İlköğretimde özel eğitim içinde* (64-144). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2016). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 271-284.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775, 2014. [Online]:<http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bektaş, A. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Beyazıt, N. (2007). *İlk okuma yazma öğretiminin kazandırılmasında cümle çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yönteminin farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay
- Cemaloğlu, N. & Yıldırım, K. (2006). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Creswell, J. (2014a). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi,
- Creswell, J. (2014b). *Nitel ve nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (Çev. Edit. S. B. Demir) Ankara: Eğiten Kitap.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Çakıroğlu, (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. (Edit. M. A. Melekoğlu, U. Sak). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, S. (2007). İlkokuma ve yazma programı ve öğretimi (6.baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Deliveli, K. (2013). Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde geliştirdikleri taktikler. *İl oluşunun 100. Yılında Muğla İli Değerleri Sempozyumu*. Muğla.
- Deliveli, K. (2014). A new method suggestion for the students who have learning disability in first reading and writing: Vocal and syllable

- based sentence method. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 3(2),49-61.
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma-yazma öğretilirken karşılaşılan güçlükler ve geliştirilen stratejiler [Difficulties in teaching reading and writing to student with intellectual disability and developed strategies about this issue], *Turkish Studies*, 15(2), 865-889. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883>
- Demir, S. & Özden, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Hayat Bilgisi dersine yönelik tanılayıcı bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 59-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/34728/383955>
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme- kuramdan uygulamaya (25. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, S. & Sarı, H. (2017). Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin engelli öğrencilere okuma-yazma öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 156-171. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1460>
- Durukan, E., & Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(5). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 274-289.
- Erbasan, Ö. & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Erkul, Ö. & Erdoğan, T. (2009). The problems and suggestions encountered during the implementation of the sound based sentence method. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2294-2300.
- Ferah-Özcan A. & Özcan (2016). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 69-103. <https://hdl.handle.net/11363/1375>
- Fiscus, E. D. & Mandel, C.J. (2002). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi, Çev. Akçemete, G., Şenel H.G., Tekin, E. (2.Baskı), Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill: New York.
- Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodiedand why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070457.pdf>

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Edit.). 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçe-Sarıpınar, E., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Gündüz, M. (2015). İlkokul derslerinde kullanılan öğretim stratejileri. G. Saygılı (Ed.) içinde, *İlkokulda kullanılan strateji yöntem ve teknikler* (ss.1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Hakima, B. (2013). *Bridging teaching methods and techniques to learning styles and strategies*. Master of thesis, Mohamed Kheider University of Biskra, Algeria.
- Johnson & Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. (Çev. Edit. Demir, S. B). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kırkkılıç A. & Akyol, H. (2009). *İlköğretimde Türkçe öğretilimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lecompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. USA: Jossey Bass.
- Neuman, W. N. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar (1. Cilt)* (Çev. S. Özge) İstanbul: Yayın Odası.
- Okur Akçay, N., Akçay, A. & Kurt, M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, B. (Çev.) İstanbul: Pegem Akademi.
- Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z Akyüz (Çev) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & Gencel, İ. E. (2011). Fen Bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerinin çeşitli değerşkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 63-76. <https://dergipark.org.tr/pub/aduefebder/issue/33887/375225>
- Santrock, W., J. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. Galip Yüksel (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

- Silver, H. C., Ruff, M.R., Iverson, L. G., Barth, T. J., Broshek, K. D., Bush, S. S., Koffler, P.S., & Reynolds, R. C. (2008). Learning disabilities: The need for neuropsychological evaluation. *Archives of Clinical Neuropsychology* 23(2), 217-219. 10.1016/j.acn.2007.09.006
- Skutil, M., Haclickova, K. & Matejickova, R. (2016). *Teaching methods in primary education from the teacher's point of view*. SHS Web of Conferences, 1-7. 10.1051/shsconf/20162601001
- Smith, S., Slattery, W., & Knopp, T. (1993). Beyond the mandate: Developing individualized education programs that work for students with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 8(3), 1-15.
- Sucuoğlu, B. & Kargin, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. (3. Baskı)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şengül, H. & Akçin, N. (2010). Opinions of special education teachers about teaching reading and writing to mentally retarded children. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 43 (2) , 1-26.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uysal, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi; (Şırnak ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.


BÖLÜM IV

DRAMA KAVRAMI VE SOSYAL BİLGİLER DERSİ AÇISINDAN ÖNEMİ

*The Concept of Drama and Its Importance in Terms of the Social Studies
Lesson*

Mehmet Oran

(Dr. Öğr. Üyesi), Uşak Üniversitesi, Uşak Türkiye, e-mail: mehmet.oran@usak.edu.tr

 ORCID 0000-0001-5995-8430

1. Giriş

Eğitim, insanın gelişimini ve değişimini sağlayan önemli faktörlerden biridir. İnsanoğlu eğitim sayesinde kendine, çevresine, ülkesine ve dünyaya faydalı bir birey olma yolunda adımlar atar. Sosyal bilgiler dersi de kişilerin topluma uyumunu sağlayıp yaşadığı topluma katkıda bulunması anlamında bir hayli önem arz etmektedir. Topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi amaç edinen sosyal bilgiler dersi soyut kavramların fazlaca olduğu bir derstir. Drama sayesinde soyut olan kavramlar somut bir şekilde verilerek kalıcı öğrenmeler sağlanmış olur. Öğrenmenin kalıcılığı doğal olarak başarıyı artıracak bir etkidir. Dolayısıyla drama başarının sağlanmasında doğrudan etkisi olan bir yöntemdir.

Drama, öğrenciler için en doğal ve en canlı öğrenme yollarındandır. Sosyal bilgiler eğitiminde dramadan fazlaca faydalanılmaktadır. Çünkü sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya, tarih ve vatandaşlık bilgisi derslerinin konuları drama için çok uygundur. Öğretmenlerin derslerinde dramadan faydalanabilmesi adına birtakım araştırmalar yapması gerekmektedir. Öğretmen, dersin yıllık planını hazırlarken hangi konu ile ilgili drama etkinliği yapılabileceğini iyi bilmelidir. Ayrıca öğretmen dramatize edilecek konunun öğrencilerin yeteneklerine uygun olup olmadığını da araştırmalıdır (Yalçınkaya, 2010: 280).

Bu çalışma ile dramanın sosyal bilgiler dersi açısından önemi vurgulanmak istenmiştir. Dramadaki bazı kavramlar, dramada kullanılan bazı yöntem ve teknikler verilmiş; hangi yöntemin çocuğun hangi yönde gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Çocukların gelişimi açısından dramanın ne denli önemli olduğunun üzerinde durulmuştur.

1.1. Dramanın Tanımı

“Drama, çocukların spontane oyunlarından yola çıkan, katılımcıların sanatsal duyarlılığını; kendisi, başka insanlar ve dünya hakkındaki bilincini artıran ve hayal gücünü geliştiren bir öğrenme aracıdır. Drama önceden yazılı bir metin olmadan katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anıları ve bilgilerine dayalı oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlamalar şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle drama, katılımcıların uyarıcı bir materyale vücutlarını ya da seslerini kullanarak cevap vermeleridir” (MEB., 2013: 3).

Drama sözcüğü Yunanca bir kelime olan “dran”dan türetilmiştir. Dran sözcüğü etmek, eylemek manasındadır. Drama kelimesi ise eylem manası taşıyan Yunanca “dromenon” sözcüğünün seyirlik olarak benzetmecisi şeklindeki kullanımudur. Türkçede kullanılan “dram” mefhumu Fransızca “drame” kelimesinden gelmiştir. Fransızcadaki burjuva tiyatrosu anlamı taşıyan kelime Türkçede bilhassa halk lisanında acıklı oyun manasında kullanılmaktadır (San, 1990: 573).

Bir olayın, bir hareketin, bir duygunun, bir kavram veyahut hikayenin, sözlü ve sözsüz biçimde spontane davranışlarla, taklit yöntemiyle anlatılmasına drama denir (Kurudayıoğlu ve Özdem, 2015: 27). Timothy ve Apata (2014: 60) dramayı, önceden plan yapılmadan spontane gelişen öğretme ve öğrenme yöntemi olarak tanımlamaktadır.

İnsanların doğayla, nesnelere, ya da birbirleriyle olan etkileşimi, içsel ve dışsal hareketleri drama ortamlarında meydana gelir. Drama bir nevi insanların yaşamlarını canlandırma yöntemiyle yeniden üretir (Adıgüzel, 2006: 19). Drama bir yönüyle zihindekilerin eyleme dönüşmesidir.

Drama ili ilgili tanımlara baktığımızda hareket kavramının ve kendiliğinden meydana gelme olayının üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Dramanın kişideki yaratıcılık özelliğini ön plana çıkarmayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Bu hedef doğrultusunda drama kişinin sosyal, zihinsel, psikomotor gelişimini ve yeteneklerini desteklemektedir. Drama yoluyla kendisini başkasının yerine koyan kişi olaylara bir başka gözle, bir başka açıyla bakarak empati duygusunu geliştirecektir.

2. Dramanın Tarihsel Süreci

Dramanın geçmişi çok eskiye dayanmaktadır. İnsanlık tarihi boyunca süregelen dramanın ilk örneklerine antik Yunan’da rastlanmaktadır. Oluşturulan ilk oyunlar dinî temalı oyunlardır. Zaman geçtikçe gelişme gösteren drama sanatı eğitim içinde bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Çam Türkan, 2020: 9).

2.1. Dünyada Drama

Dünyada modern dramaya yönelik ilk adımlar Harriet Finlay-Johnson tarafından İngiltere’de atılmıştır. Johnson dramanın öğrenme üzerindeki etkisinden hareketle derslerinde drama yöntemini uygulamıştır. Bu yöntemle öğrencilerine hem dersi sevdirmeyi hem de öğrenmedeki kalıcılığı elde etmeyi hedeflemiştir. Henry Caldwell Cook da dramayı detaylıca ele almış ve öğretim tekniği olarak uygulamıştır. Cook ayrıca “The Play Way” isimli kitabında eğitimin temelinde oyunun olduğunu söylemiştir. Dramanın öncülerinden olan Dorothy Heathcote’nin öğrencileriyle birlikte drama fabrikası kurduğu söylenmektedir. Heathcote burda farklı kesimlerden insanlarla çalışarak dramanın eğitim-öğretime etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır (Arısoy, 2019: 5).

2.2. Türkiye’de Drama

Ülkemiz drama ile Cumhuriyet’in ilk yıllarında tanışmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu bu yıllarda yaptığı çalışmalarla drama sanatına yenilikler katmıştır. Ancak modern bir anlayışla dramanın incelenmesi 1980’li yıllarda İnci San ve Tamer Levent’in çalışmalarıyla olmuştur. Birçok ülke dramayı öğretim yöntemi olarak 20. yüzyıl başlarında kullanırken Türkiye’de ise dramanın öğretim yöntemi olarak kullanılması 20. yüzyılın ortalarına rastlamaktadır. Bir yöntem şeklinde olmasa da Milli Eğitim Bakanlığı drama 1968 yılında ilkökul programlarında yer vermiştir. Günümüzde ise drama Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi programlarda ve de üniversitelerdeki bazı öğretmenlik bölümlerinde mecburi ders olarak okutulmaktadır (Gümüş, 2019: 8).

3. Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Kullanımı

Eğitim sistemimiz son dönemlerde gelişen hayat koşullarına bağlı bir şekilde değişim içine girmiştir. Bu değişim, eğitim-öğretimin merkezinde öğretmenin olduğu yaklaşımın terk edilip öğrencinin merkeze alındığı yaklaşıma geçilmesi noktasında kendini net bir şekilde göstermiştir. Artık öğretmen bilgiyi veren değil, öğrencinin bilgiyi keşfedip bilgiye ulaşmasında bir rehberdir. Bu görüşü esas alan sisteme yapılandırmacı eğitim denilmektedir ve ülkemiz bu sisteme 2005 yılında geçmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı eğitimde öğrencilerin aktif olacağı bazı öğretim tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Drama da bu tekniklerden biridir (Yılmaz, 2013: 124).

Sosyal bilgiler dersi, bireylerin kendilerini tanımalarına katkı sağlayıp üretken ve etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Bireylerin kültürlerine ve yaşadığı topluma uyumunu sağlayan sosyal bilgiler dersi kişilik gelişimine de katkı sağlamaktadır. Topluma faydalı bireyler yetiştirilmesinde sosyal bilgiler dersi son derece önem arz etmektedir.

Çünkü bu ders okulla yaşam arasında bir bağ kurar. Bireylere toplumsal kişilik kazandırıp onların iyi birer vatandaş olmasını hedefleyen bu dersin programı düzgün bir şekilde hazırlanmalıdır. Bu anlamda öğrenimin merkezinde öğrencinin olduğu bir program benimsenmelidir. Bu derste okuma, düz anlatım, soru-cevap gibi yöntemlere daha az, öğrencinin her açıdan gelişimini sağlayan drama tekniklerine daha çok başvurulmalıdır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011: 298-299).

Dramada çeşitli yöntemler kullanılarak öğrencilere farklı pencereler açılır ve öğrencilerin farklı yönlerden gelişmesine katkıda bulunulur. Drama öğrencilerde okuma ve yazma becerilerinin ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Momeni, Khaki & Amini, 2017: 619). Ayrıca drama sayesinde öğrenciler iletişim becerisi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, gözlem ve karar verme gibi beceriler kazanmış olur. Çocukların zihinsel, duygusal, bedensel gelişimlerine olumlu yönde katkı yapan drama etkinlikleri onların sosyal davranışlarının, dil yetisinin, empati duygularının, ifade yeteneğinin, öğrenme yeteneklerinin gelişip özgüvenlerinin artmasına yardımcı olup çocuklara kendilerini daha iyi tanıma olanağı sağlar. Böylece drama çocukları birçok yönden donatarak onları hayata iyi bir şekilde hazırlamış olur.

4. Drama İle İlgili Bazı Kavramlar

Bu bölümde drama ile ilgili belli başlı kavramlara yer verilmiştir. Dramatik, dramatik durum, dramatisasyon, yaratıcılık, iletişim, dramaturgi, oyun, dramatik oyun ve hareket bu kavramlardan bazılarıdır.

4.1. Dramatik

İngilizcede etkileyici, aniden meydana gelen, sürpriz hissi uyandıran, heyecan verici an olarak tanımlanan dramatik kavramı tiyatrodaki gerilimin, çatışmanın, karşıtlıkların olduğu olaylar şeklinde adlandırılır. Dramatik bir anlamda insanın duygu-düşünceleri, yaptığı seçimleri, olaylara karşı göstermiş olduğu tepkileridir. Dramatik için çatışmadan, gerilimden beslenmektedir diyebiliriz. Ancak günlük dilde dramatik kavramı acıklı ve hüznü olaylar manasında kullanılır (Adıgüzel, 2006: 19).

4.2. Dramatik Durum

Dramatik olan şeylerde bir durum olmak zorundadır. Yani dramatik durum bir sorunu ihtiva etmelidir. Bir olay karşısında zıtlıklar, ayrılıklar yaşayan iki bireyin verdiği farklı tepkiler gerilim ortamı oluşturacaktır. İşte bu gergin ortamda dramatik durum meydana gelir. Kişilerden biri ya da ikisinin ortadaki soruna tepkide bulunması dramatik durumun bitmesine atılmış adımlardır. Çünkü sorunun çözülmesi dramatik durumu ortadan kaldırır (Çetinkaya, 2019: 15).

4.3. Dramatizasyon

Yazılı bir metin vasıtasıyla yapılan canlandırmaya dramatizasyon adı verilir. Dramatizasyon genellikle yaratıcı drama ile karıştırılan bir kavramdır. Bu karışıklığın artmasındaki sebeplerden biri de dramatizasyonun öğretim yöntemi olarak eğitim programlarında yer almasıdır. Dramatizasyonda metne bağlı kalınarak aktarım yapıldığından diğer yöntemlere göre sınırlar daha belirgindir (Özbeç, 2017: 26).

4.4. Yaratıcılık

Geçmiş çok eskiye dayanan yaratıcılık kavramı bilhassa son beş yüzyılda sadece güzel sanatlarla anılan bir kavram şeklinde düşünülmektedir. Yaratıcılık günümüzde sanatla birlikte bilim, teknoloji, eğitim, psikoloji gibi farklı ortamlarda ve geniş yelpazede kendine yer bulmuştur. Bir hususta, bir konuda daha önce yapılmamış yaparak, söylenmemiş söyleyerek o alana katkıda bulunmak yaratıcılığın kısa ve öz tanımıdır. Bir konu hakkında çözüm için farklı fikirler ortaya koymak, sonuca ulaşmak için denemeler ve değerlendirmeler yapmak ve sonunda sonuca ulaşabilmek bir süreç gerektirir. İşte bu süreç içinde gelişen olaylar yaratıcılığın temelini oluşturur. Yaratıcı kişi ile ilgili olarak da başkalarının düşüncelerini olduğu gibi kabullenmeyip o düşüncelerin üzerine kendi fikirlerini de ekleyip gelişme gösteren kişidir diyebiliriz (Akdeniz, 2019: 5).

4.5. İletişim

“Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” (TDK, 2020).

İnsanoğlu hem kendini anlatmak hem de başkalarını anlamak için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Diğer insanlarla girilen iletişim vasıtasıyla insan yaşadığı dünyayı anlamlandırmaktadır. Toplumsal anlamda iletişimin amacı, toplumu meydana getiren fertlerin müşterek yaşantıları paylaşmaları, kültürel hususiyetlerin nesilden nesile iletilmesi ve içtimai rollerin öğretilmesidir. İletişimin bireysel hedefi ise insanın kendini ifade edebilmesi, farklı bilgi ve becerilere ulaşabilmesidir. Kişiler duygu, düşüncelerini ifade edebildiği, başkalarının duygu ve düşüncelerini önemseydiği, buldukları ortama göre hâl ve hareketler sergileyebilmeleri ölçüsünde başarıya ulaşırlar. İletişim denildiğinde akla ilk gelen konuşmak olur. Hâlbuki iletişimin başlangıcı dinlemedir. Kişi birçok özelliğini dinleme eylemi sayesinde geliştirir. İyi bir dinleyici sadece sözleri değil, konuşanın beden hareketlerini de duyar. Zira iletişimde mesaj sadece sözlü olarak iletilmez. Yani iletişim, duygu ve düşüncelerin sözle, yazıyla, jest ve mimiklerle veyahut farklı araç ve gereçlerle aktarımıdır (Arslan, Erbay ve Saygın, 2010: 2-3).

4.6. Dramaturgi

İlk başlarda hem oyun yazarlığı sanatı hem de tiyatro metni incelemeye dramaturgi deniliyordu. Ancak sonraları oyun yazarlığı sanatı bölümü ayrılmış ve dramaturgi, dramatik metinlerin içeriğinin incelenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Dramaturgide sadece metnin içeriği değil, metnin çağa ve sahneye uyumu da incelenmektedir. Dramaturgi işi ile uğraşan yani metni inceleyen kişiye dramaturg denir. Dramaturglar metnin dil ve biçim hususiyetlerinden de sorumludurlar (Çetinkaya, 2019: 18).

4.7. Oyun

Çocukların eğitiminde oyunun yeri ve önemi çok büyüktür. Çünkü çocuklar öğrenme eylemini oyun vasıtasıyla gerçekleştirir. Oyunlar aracılığıyla çocukların ilgileri canlı tutularak çocuğa verilmek, öğretilmek istenilen hususlar kolayca aktarılabilir. Özellikle okulöncesi eğitimde oyun sayesinde soyut bir ders olan matematik dersi somut hâle getirilerek daha kalıcı bir öğrenme sağlanmış olur. Çocuklara sunulan oyunların onların yaşlarına uygun olması gerekmektedir. Oyunlar sayesinde çocuklar duygusal, zihinsel ve bedensel olarak yeteneklerini sergileme fırsatı da bulurlar. Oyunun en önemli hususiyeti ise çocukların oyun oynarken haz almalarıdır (Sezer, 2008: 51-52).

4.8. Dramatik Oyun

Bir hikâyenin, konunun, kavramın veya nesnenin taklidinin yapılmasına dramatik oyun denir. Dramatik oyunda çocuklar tarafından herhangi bir durum ya da olay canlandırılır. Çocuklar aile bireylerinden birisinin ya da etrafında bulunan kişilerden birisinin hâl ve hareketlerini taklit eder. Dramatik oyun, taklidin ön planda olması anlamında yaratıcı dramadan ayrılır. Dramatik oyun zevk için, eğlenmek için yapılır, herhangi bir amaç güdülmez. Dramatik oyunlarda giriş, gelişme, sonuç bölümleri bulunmaz ve metinlere bağlılık yoktur. Herhangi bir metnin olmayışı dramatik oyunun tiyatrodan ayrıldığı noktadır. Rol oynama ve doğaçlama teknikleri dramatik oyunlarda en çok uygulanan tekniklerdir. Dramatik oyunların en çok bilineni evcilik oyunudur (Çetinkaya, 2019: 19-20).

4.9. Hareket (Eylem)

İnsanın dışsal sebeplerle değil, aracısız bir şekilde kendisinin gerçekleştirdiği davranışlarıdır. Bir durumu değiştirmeye, daha da ileri seviyeye taşıma çabasının adıdır eylem. Eylemlerde aslanan beden hareketi değil, duyu ve düşüncenin harekete geçirilmesidir. Bir eylemde amaçlar doğrultusunda her ne kadar beden hareket ettirilmek istense de irade buna izin vermeyebilir. Yani eylemin gerçekleşmesindeki en etkili faktör iradedir. İnsanın temel yetenekleri arasında bulunan eylem için kısaca bir işi meydana getirme olayıdır denilebilir (Koç, 2013: 34).

5. Dramada Kullanılan Bazı Yöntem ve Teknikler

Bu bölümde dramada kullanılan bazı yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilmiştir. Anlatı tekniği, zihinde canlandırma, donuk imge, doğaçlama, bilinç koridoru, geriye dönüş, katılımcı liderlik, resim yapma, rol oynama, rol değiştirme, pandomim, dans draması, kukla draması bu yöntem ve tekniklerden bazılarıdır.

5.1. Anlatı Tekniği

Dramada bir hikâyenin canlandırılması esnasında özetleme yapma amacıyla kullanılan tekniğe anlatı tekniği denir. Karakterlerden birisi bir hikâyeyi naklederken diğer karakterler anlatılan hikâyeyi canlandırabilir, yorum ve çözümlemeler yapabilirler. Bu yöntem bireylere sosyal davranışlar ve dil gelişimi noktasında imkân sağlar (Malbeleş, 2011: 42).

5.2. Zihinde Canlandırma

Bazı etkinliklerde, dramaya katılan öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve öğretmenin verdiği talimatlar doğrultusunda zihinlerinde belirli sahneleri canlandırmaları istenir. Bu teknik genellikle rahatlama çalışmaları esnasında kullanılır. Böylelikle öğrencilerin yaşadıkları ya da yaşamadıkları hadiseleri anlayıp belleklerine daha iyi kaydetmeleri temin edilmiş olur. Öğrencilere, somut nesnelere belirli ölçüde baktıktan sonra gözlerini kapatıp baktıkları nesneyi zihinlerinde oluşturmaları dile getirilir. Sonrasında ise öğrencilere gözlerini açmaları ve gözlerini kapattıklarında ne gördükleri sorulur. Bu yolla zihinde canlandırma becerisi öğrencilere kazandırılmış olur (Akyel, 2011: 48-49).

5.3. Donuk İmge

Bu yöntemde grup drama devam ederken öğretmen tarafından durdurulur ve o an hakkında grubun tartışması sağlanır. Belirli noktalara odaklanma, bedeni denetleme, öykü oluşturmayı geliştirebilme, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları getirebilme gibi amaçlar için bu teknik kullanılabilir. Bu teknikle birlikte oyunun oynanma sürecine değerlendirme dâhil edilmiş olur. Böylelikle odaklanılması istenen hususlar vurgulanmış ve katılımcıların dikkatlerinin yoğunlaştırılması kolaylaşmış olur (Malbeleş, 2011: 43).

5.4. Doğaçlama

Doğaçlama, yaratıcılığın gerek bireysel gerekse grupsal anlamda en fazla ön planda olduğu çalışmalardandır. Zira yaşanan her şey planlanamaz, kurgulanamaz. Beklenmedik durumlarla karşı karşıya kaldığımızda nasıl hareket etmemiz gerektiğini belirleyemeyiz. İşte bu tarz durumlarda belli bir plan dâhilinde değil de o an içimizden geldiği gibi davranmamıza doğaçlama denir. Yani doğaçlamada herhangi bir ön hazırlık yoktur ve her şey ani gelişir. Olaylar akışına bırakılır (Karadağ,

2005: 140). Öğretmenin sınıfta seçeceği kişilere herhangi bir metin vermeden ve önceden hazırlık yaptırmadan bir konu vermesi ve de öğrencilerden o konu ile ilgili anlık oyun performansı istemesi doğaçlamaya örnektir. Çünkü öğrenciler verilen konu üzerinde uzunca düşünmeye pek fırsat bulamadan olayı yaşar. Daha sonra da yaşanan olay üzerinde değerlendirme yapılır.

5.6. Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru, ana karaktere drama devam ederken uygulanan bir yöntemdir. Karakterin karşı karşıya kaldığı ikilemlerin sonuca ulaştırılmasında, önem arz eden bir karar alınmasında, karakterin zorlandığı bir durum karşısında ona yol gösterici olmada veyahut aldığı bazı önemli kararlar konusunda geriye gidilip kararın irdelenmesi hususunda bu yöntem etkin bir şekilde kullanılır. “Düşünce tüneli” şeklinde de adlandırılan bu teknik uygulanırken kişiler birbirlerine bakacak şekilde iki sıra halinde dizilirler. Ana karakter bu iki sıranın arasında yürür. Bu esnada grup üyeleri karakterin karar veremediği konuyla alakalı kendi görüşlerini belirtirler. Grup üyeleri söyledikleri cümlelerle karaktere yardımcı olmuş olurlar. Ana karakter yürüyüşünü bitirdiğinde de bir karara varır (Yılmaz, 2013: 27).

5.7. Geriye Dönüş

Dramatik bir durumun canlandırılması esnasında veyahut sonrasında kahramanın ya da yaşanan olayın geçmişine gidilerek tekrardan canlandırılması olayına geriye dönüş adı verilir. Böylece kahraman hem kendisiyle hem de yaşadıklarıyla yüzleşmiş olur (Özcan, 2019: 28). Bir çocuk babasının cebinden izinsiz bir şekilde para alırken çocuğun babası aniden odaya girerek göz göze gelirler. Bu olay oynanıp donuk imge meydana getirildikten sonra geriye dönüş yapılarak yaşanan bu durumun ortaya çıkmasına sebep olan düşünce ve duyguların tartışılarak oynanması geriye dönüş tekniği için örnek verilebilir.

5.8. Katılımcı liderlik

Öğretmenin grubun parçası olarak drama etkinliğine doğrudan katılmasına katılımcı liderlik denir. Çocukların arasında öğretmen onlardan biri gibi hareket eder. Öğretmen oyuna katıldığı için etkinliği yönlendirmekten uzak durmalıdır. Yönlendirici olacağı yer sadece etkinliğin başında çocuklara rollerinin dağıtılması ve etkinliğin başlatılması hususudur. Çocukların öğretmenlerini etkinlik içinde görerek motivasyonlarının artması konusunda bu yöntemin büyük faydası vardır (Erol, 2009: 26-27).

5.9. Resim yapma

Öğrencilerden uyguladıkları dramatizasyondan sonra bu dramatizasyonla alakalı resimler yapmaları istenir. Böylece öğrenciler

öğrendiklerini farklı şekilde dile getirmiş olur. Resim yapma etkinliği bireysel olarak yapılabileceği gibi grup şeklinde de yapılabilir. Grup şeklinde bir etkinlik istenirse dramaya katılan bütün öğrenciler hep birlikte büyük bir kâğıdın üzerine resim yaparlar. Resim yapma etkinliği bittikten sonra yapılan resimler hakkında öğrencilerle sohbet edilir. Öğretmen, çocukların resimlerle ifade etmeye çalıştıkları düşüncelerini anlamaya çalışır (Erdoğan, 2010: 27).

5.10. Rol oynama

Oyundaki kişilerin duygularını, düşüncelerini, özelliklerini canlandırmaya rol oynama adı verilir. Kişi oyun esnasında rolünü oynadığı şahsın kişiliğine bürünerek o şahsı, o şahsın hâl ve hareketlerini daha iyi anlar. Rol oynamada kişi, olaylara başka bir kişinin penceresinden baktığından bu yöntem empati duygusunu önemli ölçüde geliştirir. Rol oynama sadece empati duygusunu geliştirmekle kalmaz. Konuşmaya dayalı bir yöntem olduğu için telaffuz yeteneğini ve diksiyonu geliştirerek dil ilkelerine daha çok hâkim olmayı sağlar. Kişiye ayrıca dinlemeyi ve başkasının sözünü kesmemeyi öğretir. Rol oynama etkinliğinde kişiler toplumun farklı kesimlerinden bireyleri canlandırarak bireylerin sosyal hayattaki rollerini daha iyi anlarlar (Yıldız, 2016: 15-16). Bu ifadelerden yola çıkarak rol oynama yönteminin kişinin eğitimindeki rolünün ne kadar büyük olduğunu görebiliriz. Kişi bu yöntem sayesinde hem kendini geliştirmiş hem de toplumu daha iyi tanımış olur.

5.11. Rol değiştirme

Drama etkinliği esnasında çocuklar farklı roller sergileyerek olaylara başka açılardan bakabilmeyi öğrenirler. Bu etkinlik çocukların anlama ve öğrenme kabiliyetlerini geliştirir (Erol, 2009: 26). Örneğin ödevlerini zamanında yapması konusunda çocuğunu devamlı uyaran anne rolünü oynayan kişi ile ödevlerini yapmayı sürekli oyun oynayan öğrenci rolünü üstlenen kişi yer değiştirirse kişilerin kendilerini karşısındaki kişi yerine koyup düşünebilmeleri sağlanmış olur. Böylelikle bu yöntem olaylara farklı pencerelerden bakıp başkalarını daha iyi anlamaya, bir anlamda empati duygusunu geliştirmeye katkı sağlar.

5.12. Pantomim

Herhangi bir ses, kelime kullanımı olmadan sadece hareketlerin yer aldığı dramaya pantomim adı verilir. Pantomimde hareketler çok belirgin olmalıdır. Misal bisiklet sürme olayını anlatıyorsak karşısındaki kişiler altımızdaki bisikleti hissedebilmelidir. Pantomim, öğrencilerin farklı açılardan gelişmesine katkı sağlar. Öğrenci, hareketin esas olduğu bu oyun sayesinde özgüvenini yükseltir, dil yetisini geliştirir, beden dili iletişimini sağlar. Beden dili iletişimi kurabilen kişi kendisini hem sözlü hem de yazılı olarak daha iyi ifade eder (Karadağ, 2005: 139).

5.13. Dans Draması

Dramadaki katılımcıların duygu ve düşüncelerini zıplama, sıçrama, yuvarlanma, koşma gibi bedensel hareketlerle ifade ettiği tekniktir. Bu teknik sayesinde bireyler kendilerini çok daha rahat hissederler günlük yaşamlarındaki stresten uzaklaşmış olurlar. Dans dramasındaki en husus bireyin kendine özgü hareketlerle kendini ifade etmesidir (Taşkıran, 2005: 21). Kişi başkalarından dans teknikleri öğrenip uygulamamalı, kendi tarzını oluşturmalıdır. Daha önce dans eğitimi almış kişiler için orijinal figürler ortaya koymak bakımından bu teknik biraz zorlayıcı olabilir. Çünkü daha önce öğrenilmiş figürler yaratıcılığı kısıtlar. Ancak çokça tekrar ve verilecek fazla zaman bu sorunu aşmaya yardımcı olacaktır.

5.14. Kukla Draması

Çocukların ellerindeki kuklalar ile drama çalışmasına katıldığı yöntemle kukla draması adı verilir. Kukla dramasında kukla tiyatrosundaki gibi sahne ve izleyiciler yoktur. Burada sadece katılımcılar vardır. Zaten ikisi arasındaki en büyük ayırım da budur. Kukla draması çocukların ilgilerini en çok çeken tekniklerden birisidir. Bu yöntem, kendini ifade etmekte zorlanan, çekinen çocukların kuklalar aracılığıyla düşüncelerini dile getirebilmesine ve özgüven kazanabilmesine yardımcı olur. Kukla dramasının el kuklası, parmak kuklası, çomak kuklası, gölge kuklası, ipli kukla gibi türleri vardır (Güney, 2009: 67-68).

6. Drama Sürecinin Aşamaları

Drama süreci: ısınma, canlandırma, rahatlatma ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamaları açıklayacak olursak:

6.1. Isınma

Bu aşamada grup üyelerinin birbiriyle kaynaşması esas alınır. Zıplama, koşma, ritim tutma ve müzik eşliğinde yürüme gibi hareketler ısınma aşamasında yer alır. Bunlar çocuğun doğallığını destekleyen hareketlerdir. Isınma çalışmaları grubu rahatlatmak, sağlıklı bir şekilde çalışma sergilemek açısından önemlidir. Bu aşamanın kuralları grup lideri tarafından katılımcılara uygulanır. Isınma aşaması sayesinde kişilerin özgüven duyması, gözlem yapması, kendini tanıması sağlanmış olur (Akkaya, 2012: 50).

6.2. Canlandırma

Öğrencilerin kendilerine verilmiş rolleri belirli kurallar dahilinde kendinden bir şeyler katarak değişik yöntem ve tekniklerle sergiledikleri aşamaya canlandırma aşaması denir. Bu aşamada bir düşünce, konu belirlenir ve iyice şekillendikten sonra grup üyeleri tarafından sergilenir.

Konu lider tarafından belirlendikten sonra rol oynama, doğaçlama gibi teknikler aracılığıyla oyun icra edilir. Oyunda yer alacak kişilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak canlandırma basamakları planlanır. Sınıftaki öğrencilerin hepsinin rol alması hususuna dikkat edilip öğrencilerin kişiliklerine uygun roller belirlenmelidir. Şayet sınıf kalabalık bir sınıf ise öncelikle gönüllü öğrencilere roller verilmelidir. Öğrencilere rolleri verildikten sonra canlandırmayı nasıl yapacaklarını düşünmeleri açısından onlara biraz zaman verilmeli ve akabinde canlandırmaya geçilmelidir. Bu basamak katılımcıların farklı yönlerden gelişmesine, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarını zenginleşmesine, farklı deneyimler elde etmesine, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmesine katkı sağlar (Acarlıoğlu, 2020: 26-27).

6.3. Rahatlama ve Değerlendirme

Drama çalışmalarında ulaşılan sonuçların değerlendirildiği aşamadır. Drama sürecinin temeli, niceliği ve niteliği bu safhada tespit edilir. Etkinlik sonunda katılımcılar hem kendilerini hem de grup üyelerini değerlendirirler. Kişiye değil role yönelik eleştiriler yapılır. Katılımcıların hissettikleri duygular, yaşadıkları güçlükler tartışılıp dramadaki iyi olan ve aksayan yönler vurgulanır. Böylece grup üyelerinin yaşadıkları sıkıntılar, hissettikleri duygular lidere dolaylı olarak iletilmiş olur (Subaşı, 2012: 24).

7. Drama Öğeleri

Bu bölümde dramanın öğeleri olan lider, katılımcılar (grup), ortam (mekan), ve malzemeler (araç-gereçler) konularına değinilmiştir.

7.1. Lider

Lider, drama çalışmalarında son derece önemli bir konuma sahiptir. Zira dramada istenilen yararın sağlanabilmesi liderin davranış ve yaklaşımına bağlıdır. Lider kişi dramadaki amacına yol göstererek, motive ederek, adil davranarak ulaşabilir. Lider aynı zamanda çocuğun oyun arkadaşı da olmalıdır. Drama liderinin öncelikle pedagojik formasyonunun olması ve çocuk gelişimini bilmesi gerekmektedir. Lider gruptaki uyumu sağlamalı, sabırlı olmalı, grubu dinlemeli, onlara güven vermeli ve grubu daima kontrolü altında tutmalıdır. Genel kültürünün iyi olması, farklı konularda bilgi ve yeteneğinin olması liderin verimliliğini artırır. Ayrıca lider sanat, edebiyat, tiyatro gibi alanlarda bilgi sahibi olmalı ve materyal kullanımını iyi bilmelidir (Saraç, 2015: 20-25). Saydığımız bu özellikler ışığında dramada liderin konumunun önemini daha iyi kavramaktayız. Lider kişi her anlamda örnek olmalı, farklı yönlerden çocuğun gelişimine katkı sağlamalıdır.

7.2. Katılımcılar (Grup)

Drama için en önemli unsur hiç şüphesiz katılımcılardır. Grup üyelerinin cinsiyetleri, yaşları, ilgileri, gereksinimleri, gelişim düzeyleri

dramanın ne şekilde yönlendirileceğine ve zamanına etki eder. Katılımcıların yaşları, gelişim düzeyleri drama çalışmasının sonucunu doğrudan etkiler. Bir gruba ilk kez drama çalışması yaptırılacak ise çalışma basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir. Grubu oluşturacak kişiler, sağlıklı neticeler elde edebilmek açısından önceden belirlenmelidir. Grup üyelerinin özelliklerine dikkat edilerek grup sayısı belirlenmelidir. 10-12 kişiden oluşacak bir grup ideal bir gruptur diyebiliriz (Özcan, 2004: 23).

Dramada, en önemli hususiyetlerden birisi grup içindeki bildirişimi geliştirmektir. Birey, grup içindeki bildirişim sayesinde birçok beceriyi ve kavramı öğrenir. Bu bildirişim vesilesiyle birey grupla birlikte çalışmayı öğrenir, grubun ferdi olmaktan haz duyar. Ayrıca grup üyeleri birbirinin yaşantısını öğrenir ve grup üyelerinin fikirlerine, şahsiyetlerine saygı duyar. Tüm bunların yanında birey kendisini her açıdan daha iyi tanımış olur. Böylece kişi, hem özgür hem de özgüveni yüksek bir şekilde tavır ve tutum sergiler (Sezer, 2008: 20-21).

7.3. Ortam (Mekan)

Dramanın sergileneceği mekan boyut olarak oyun oynamaya uygun olmalıdır. Küçük bir alanda drama çalışması yapmak öğrencilerin hareketini kısıtlar, rahat hareket etmeyi engeller. Büyük bir alanda drama çalışması yapmak da pek uygun değildir. Mekan geniş olursa hem grup içi iletişim noktasında hem de liderin söylediklerini anlama noktasında sıkıntı yaşanabilir. Bu yüzden mekan ne çok geniş ne de çok dar olmalıdır. Drama, bir tiyatro gibi sadece sahnede değil kütüphanede, sınıfta, yemekhanede, bahçede de uygulanabilmelidir. Çalışmalar esnasında özle aksesuarlara, mekanlara gerek yoktur. Okullarda özel drama sınıfları yoksa normal sınıflarda drama çalışmaları yapılabilir. Normal sınıf ortamında yapılacak drama çalışması için de liderin yani öğretmenin sorumlulukları büyüktür. Öğretmen, öğrencileri yapacakları çalışmalar anlamında rahatlatıcı tutumlar sergilemelidir (Nurses, 2014: 23-24).

Türkiye’de drama çalışmaları daha çok okul öncesi sınıflarda uygulanmaktadır. Her ne kadar en çok okul öncesinde uygulansa bile anaokullarının yarısında belki de daha fazlasında drama sınıfı bulunmamaktadır. Bu da ülkemizdeki okulların drama salonları anlamında eksik olduğunu göstermektedir (Nurses, 2014: 24)

7.4. Malzemeler (Araç-Gereçler)

Dramanın sergileneceği ortamda öğrencileri motive etmek için birtakım araç-gereçler bulunmalıdır. İşleve takılmadan bu araçlar farklı şekillerde kullanılmalıdır. Örneğin bir sopa beygir veyahut kılıç yerine kullanılabilir. Kullanılacak malzemeler oyunu sergileyecek kişilerin bütçesine uygun olmalıdır. Zor bulunan, maliyeti yüksek olan malzemelerden kaçınılmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ve

başkalarına zarar vermeyeceği araç-gereçler kullanmaya özen gösterilmelidir. Öğrencilerin rahat hareket etmesini engellemeyen ve çeşitli amaçlar için kullanılan malzemelere kolay ulaşılabilirliktir. Bu araç-gereçler dolap veya sepet gibi bir şeyin içinde bulundurulmalıdır. Dramada sıkça kullanılan malzemeler şunlardır: fotoğraf, resim, poster, teyp, cd, oyuncaklar, boya kalemleri, maske, şapka, baston, yöresel kıyafetler, ayakkabılar, makyaj malzemeleri, gazete, dergi, kitap, kitaplık, tepegöz, slaytlar, projeksiyon (Güney, 2009: 47).

8. Drama Türleri

Bu bölümde dramanın türleri olan psikodrama, sosyodrama, eğitici drama ve yaratıcı drama hakkında bilgi verilmiştir.

8.1. Psikodrama

Esasında bir tedavi şekli olan psikodrama, bireylerin sorunlarını dile getirmeyip canlandırdığı ve özünde rol oynamanın yattığı bir yöntemdir. Psikolojik bir tedavi yöntemi olan psikodrama her ne kadar yetişkinlere yönelik bir yöntem gibi gözükse de gençlere ve çocuklara da uygulanmaktadır. Psikodramanın amacı, bireylerin kendi duygularını anlayabilmelerini sağlamak yoluyla onların psikolojik gelişimlerini temin etmek ve tedavi edilmelerini üstlenmektir. Psikodrama yöntemi bu konuda eğitim almış, alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından uygulanır. Psikodrama yöntemini örnekle daha anlaşılır hâle getirirsek: Misal bir grup üyesi tesiri altında kaldığı bir rüyasını ifade eder ve görmüş olduğu rüyanın muhtevassından biraz bahsettikten sonra usulüne uygun şekilde sahneyi hazırlar ve katılımcıları seçerek canlandırma olayını başlatır. Yapılan canlandırmanın nihayetinde ise liderin desteğiyle bireyin kendi duygularını anlayabilmesi yani iç görü kazanması sağlanır (Aksüt, 2016: 40).

8.2. Sosyodrama

Çoğu zaman rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında kullanılan sosyodrama yöntemi toplumsal meselelerle alakalı gerçekleştirilen canlandırma olaylarını da kapsamaktadır. Bu yöntemde, bir gruptaki kişiler uzman kişi gözetiminde yaşanmış bir olayla ya da ortak bir toplumsal sorunla alakalı roller paylaşırlar ve seyircilerin önünde ve tiyatro sahnesinde bu olayı sergilerler. Sosyodramanın amacına değinecek olursak, kişileri toplumsal beceriler açısından geliştirmek ve kişilerin sosyal münasebetler hususundaki sorunlarını gidermektir. Sosyodrama için grup içinde temellenen toplumsal öğrenme etkinliği demek yanlış olmayacaktır. Psikodrama ile sosyodrama arasındaki fark, odaklanılanın birey mi yoksa grup mu olduğudur. Eğer canlandırılan olayın merkezinde birey varsa yani temel konu birey etrafında gerçekleşiyorsa bu yöntem psikodramadır. Şayet anlatılan olay birey üzerinden değil de grup üzerinden veriliyorsa bu yöntem sosyodramadır (Yılmaz, 2013: 18-19).

8.3. Eğitici Drama

Dramatik eğitim, oyun ve tiyatronun farklı bir bakış açısıyla eğitimde değerlendirilmesi sürecini gösteren, eğitimdeki bütün dramatik ve yaratıcı yaklaşımları ihtiva eden genel bir terimdir. Özünde dramatiği barındıran dramatik eğitim, eğitsel hedefler doğrultusunda öğrencilerin duygu ve zihinlerine odaklanan bir süreçtir. Oyun ve tiyatroya dair birçok biçim bu süreçte yer alır. Doğaçlama, rol oynama ve benzer yaratıcı etkinlikler bunlardan bazılarıdır. Eğitsel anlamda drama, bir kişinin yol göstericiliğinde, bir grup tarafından geliştirilen ve içinde dramatik bir süreç barındıran oyun şeklinde kullanılır. Eğitici drama için kısaca eğitimde oyunun gücünden faydalanma sanatıdır denilebilir (Akman, 2018: 11-12).

8.4. Yaratıcı Drama

Bir grubu meydana getiren üyelerin yaşamlarından yola çıkarak bir fikrin, bir amacın rol oynama ve doğaçlama gibi tekniklerden faydalanılarak gerçekleştirilen canlandırmaya yaratıcı drama denir. Yaratıcı dramadaki canlandırma olayı bir lider öncülüğünde ve kendiliğinden gerçekleşir. Yaratıcı dramadaki amaç, bütün yaş gruplarına hitap ederek bireylerin yaratıcı düşünmesini, kendisini ve etrafını tanımasını, iletişim yeteneklerini geliştirebilmesini, demokratik hâl ve hareketler sergileyebilmesini sağlamak ve her anlamda kendini geliştiren kişiler yetiştirmektir. Kısaca yaratıcı dramanın eğitimdeki amacı kişileri devinimsel, duygusal ve bilişsel açıdan geliştirmektir (Batu, 2017: 12).

9. Sonuç

Sosyal bilgiler dersinin konularında sosyal hayat ve sosyal hayatta karşılaşılabilecek problem durumları bulunduğundan öğrenciye o anı hissettirmek, öğrencinin o anı daha iyi anlayabilmesini sağlamak amacıyla sosyal bilgiler dersinde drama kullanımı önemlidir.

Drama, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine, sosyal hayattaki ilişkilerinin ve arkadaşlık bağlarının gelişmesine, empati duygusu kazanmalarına, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine ve öğrencilerdeki akademik başarının artmasına önemli katkılar sağlar. Öğrencilerdeki sözel zekâyâ, görsel zekâyâ, bedensel zekâyâ, ritmik zekâyâ, sosyal zekâyâ doğrudan etkisi olan drama, öğrencilerdeki sosyal becerilerin artmasında da etkili bir yöntemdir.

Genel olarak bakıldığında drama, temel eğitim, ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki derslerde bir öğretim yöntemi olarak kullanıldığında öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıdığı, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, empati becerisine ve kişilik gelişimine katkı sağladığı, edinilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı, sadece derse karşı değil hayatın her alanına ilişkin farklı bakış açıları kazandırdığı söylenebilir.

Kaynakça

- Acarlıoğlu, H. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilikleri ve dramaya ilişkin görüşleri (Kilis ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kilis.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Akdeniz, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin hayal gücüne yönelik bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Bartın.
- Akkaya, M. (2012). *Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Akman, M. (2018). *Sosyal bilgiler öğretimi alanında drama yöntemi konulu lisansüstü tez çalışmalarının analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya.
- Aksüt, S. (2016). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Akyel, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimi kurumunda görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Kırşehir.
- Arısoy, G. N. (2019). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 1-8.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.

- Batu, H. H. (2017). *Meslek lisesi ve anadolu lisesi öğretmenlerinin eğitimde drama yöntemi kullanma yeterliklerinin incelenmesi: Karabük örnekleme*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çam Türkan, Ç. (2020). *6. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrencilerin sosyal beceri ve derse karşı tutumuna etkisi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Çetinkaya, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi: Bir eylem araştırması*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kayseri.
- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Erol, N. (2009). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde drama yönteminin uygulanması (İlköğretim 4. sınıf)*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Konya.
- Gümüş, K. (2019). *Drama yönteminin fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ses konusundaki başarılarına etkisi ve yönetime yönelik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede korkut hikayeleri örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). *Türkçe öğretiminde drama, Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 26-40.

- Malbeleşi, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Sakarya.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi drama çalışmaları*, Ankara
- Momeni, S., Khaki, M. & Amini, R. (2017). The Role of Creative Drama in Improving the Creativity of 4-6 Years Old Children, *Journal of History Culture and Art Research*, 6(1), 617-626.
- Nurses, G. (2014). *7. sınıf Türkçe dersinde drama yöntemini kullanmanın öğrenci başarısına etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Özbeş, Ö. F. (2017). *Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkinliğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Özcan, E. (2019). *Drama yönteminin öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Sağlam, T. (1997). *Eğitimde drama ve Türk çocuklarının ritüel nitelikli oyunlarının eğitimde drama kullanımı*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tiyatro Anabilim Dalı, Ankara.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu.

- Subaşı, M. (2012). *Drama yönteminin ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi durgun elektrik konusunda akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya.
- TDK, <https://sozluk.gov.tr/> (E.T. 26.12.2020).
- Timothy, J. & Apata F. S. (2014). Effect of creative drama-based instruction on basic science achievement and scientific attitudes in Lagos State, *Journal of Science, Technology & Education*, 2(2), 59-65.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri, *Milli Eğitim*, 186, 278-290.
- Yıldız, B. (2016). *Okul öncesi matematik öğretiminde drama yönteminin etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi ile ilköğretim öğrencilerinin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Erzurum.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 123-145.


BÖLÜM V

TÜRKİYE’DE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRMESİNE YÖNELİK YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ (2005-2018)*


Investigation of Thesis for The Evaluation of The Social Studies Curriculum in Turkey (2005-2018)

Büşra Can¹& Burcu Sezginsoy Şeker²

¹(Uzm.), busra.can.94@hotmail.com

 ORCID 0000-0001-8089-526X

(Doç. Dr.), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye, e-mail: sezginsoy@balikesir.edu.tr²

 ORCID 0000-0001-9861-5174

Dünya ülkelerinin pek çoğunda olduğu gibi son yıllarda öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikler Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına da yansımıştır. Teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması, küreselleşme, bilgi ve teknoloji ürünlerinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması, bireylerin bu değişim ve gelişimlere uyum sağlayabilecek şekilde yetiştirilmelerinin gerekliliği gibi etkenler Sosyal Bilgiler Öğretim Programının da güncellenmesine yol açmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 1968 yılında bu adı almasından itibaren günümüze kadar program üzerinde pek çok değişiklik ve güncelleme yapılmıştır. 1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmelere paralel olarak, hızlı bir şekilde program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir.

Sosyal Bilgiler, değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak ifade edilebilir (Öztürk, 2006). Tanımın Sosyal Bilgiler’in etkili vatandaş yetiştirme boyutunu ön plana çıkardığı ve bunun sosyal ve beşeri bilimleri kullanarak bir öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretim programlarının sürekli değişen ülke ve dünya koşullarına uygun olarak yenilenmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir. Öğretim programlarının zamanla

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Bu çalışma 28 Haziran-1 Temmuz 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilen “ERPA International Congresses on Education 2018” konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

değişmesi gerekli ve kaçınılmaz olduğu gibi yerine yenilerinin getirilmesi de kaçınılmaz olacaktır. Bu bağlamda kendi zamanının şartlarında en mükemmeli yakalamak amacıyla hazırlanan programlar, zaman içinde gelişme ve değişimlere bağlı olarak zamanın ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmektedir. Bu da her programın zamanla ve kendi zamanının içinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır (Tay, 2017).

Sosyal Bilgiler Programları, güncel sorunlara göre şekillendirilmekte, kapsamı ve yöntemi toplumsal değişmelere ve gelişmelere göre oluşturulmaktadır. Program değişiklikleri sadece dersleri değil aynı zamanda öğrencileri, öğretmenleri, velileri, ders kitaplarını kısaca eğitim sisteminde bulunan her şeyi etkilemiş ve yenilemiştir. Bu konuya araştırma ve tez çalışmaları açısından bakıldığında şöyle bir iddia da bulunmak mümkündür: Program değişikliği ile onlarca belki yüzlerce yeni tez veya araştırma konusu ortaya çıkmıştır (Oruç & Ulusoy, 2008).

Oruç ve Ulusoy (2008), Türkiye’de 2000–2007 yılları arasında Sosyal Bilgiler öğretimiyle ilgili yapılmış yüksek lisans tezlerini içerik analizi yöntemini kullanarak incelemişlerdir. Çalışmalarında 2000–2007 yılları arasında Türkiye’de “Sosyal Bilgiler Öğretimi” alanında yapılmış ve rastgele (random) yöntemle belirlenmiş 100 adet tezin konu dağılımına ilişkin içerik analizini yapmışlardır. Geçit ve Kartal (2010), Türkiye’de 2000-2010 yılları arasında Sosyal Bilgiler eğitimi üzerine yapılmış yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, belirli hakemli dergiler ve kongre bildirilerinin içerik analizini yapmışlardır. Şahin vd. (2011), Türkiye’de Sosyal Bilgiler eğitimi ile ilgili olarak hazırlanmış olan tezlerin 1990’dan itibaren farklı kriterlere göre nasıl bir dağılım gösterdiğini betimsel analiz yöntemiyle incelemişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı değerlendirmelerini amaç, içerik (kavram, beceri, değer, kazanım, öğrenme alanları, program yaklaşımı), öğrenme öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından ele alan bir betimsel analiz çalışması henüz yapılmamıştır. Bu bağlamda 2005-2018 yılları arasında Sosyal Bilgiler program değerlendirmesine yönelik yapılan araştırmaların derlemesi ve Sosyal Bilgiler programlarının hangi boyutlarına yönelik olarak araştırmalar yapıldığının incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Çalışmada 2005-2018 yılları arasındaki araştırmaların incelenmesinin amacı da ilk kez yapılandırmacı anlayışla hazırlanan bir Sosyal Bilgiler Öğretim Programının(2005) uygulanmaya başlamasından itibaren günümüzde uygulanmakta olan 2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programına kadar programların hangi alt boyutlarının çalışıldığını tespit etmektir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, zaman içinde bazı değişikliklerle 2018 yılına kadar kullanılmıştır. 2005-2018 yılları arasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik

yapılan araştırmaların derlemesinin ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının hangi boyutlarına yönelik olarak araştırmalar yapıldığının incelenmesinin hem var olan durumun betimlenmesi hem de daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Sosyal Bilgiler Programının Tarihçesi

Ülkemizde Sosyal Bilgiler adı ile bir ders ilk olarak 1968 ilkokul programı ile birlikte okutulmaya başlanmıştır (Öztürk, Otluoğlu, 2005; Güngördü, 2002; Sönmez, 2005; Gökaya, 2003). Sosyal Bilgiler adı ile bir dersin 1968 ilkokul programında yer alması bundan önce Sosyal Bilgiler eğitiminin olmadığı anlamına gelmemektedir. Nitekim Sosyal Bilgiler dersi içeriği tarih, coğrafya, yurt bilgisi/yurttaşlık bilgisi/vatandaşlık bilgisi gibi derslerle verilmeye çalışılmıştır. Ülkemizde Sosyal Bilgiler eğitiminin temellerini İslamiyet'in kabulünün öncesine dayandırmak mümkündür (Sönmez, 2005).

Cumhuriyetin ilanı ile ülkemizde Sosyal Bilgiler kapsamına giren konular tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri 1924, 1926, 1930, 1932, 1936 ve 1948 programlarında tek disiplin anlayışı ile ayrı ayrı okutulmuştur (Sönmez, 2005; Öztürk, Otluoğlu, 2005; Öztürk, Dilek, 2005). Bu programların temel felsefesini İlerlemecilik Eğitim Akımı oluşturmaktadır. Bunun yanında toplu öğretim ilkesinin benimsendiği görülür (Akyüz, 2013). İlerlemecilik Eğitim Akımı'nın öncülerinden biri olan John Dewey, 1920'lerin ortalarında Atatürk'ün davetiyle Türkiye'ye gelip eğitim kurumlarını incelemiştir. J. Dewey sunduğu raporda savunduğu görüşlerle Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminin oluşmasında etkin olmuş ve böylece İlerlemecilik Eğitim Akımı'nın Türkiye'ye girişine öncülük etmiştir (Öztürk, 1996). Tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri ilk kez 1962 yılında yayınlanan İlkokul Program Taslağı'nda disiplinler arası bir yaklaşımla "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adı altında birleştirilmiştir. Bu ders 1968 yılında yayınlanan İlkokul Programında "Sosyal Bilgiler" adını almıştır (Öztürk vd., 2014). 1968 ve sonrasında yürütölen program çalışmaları üzerinde ilerlemecilik akımı etkili olmuştur.

1998 yılından itibaren, dünyadaki gelişmelere paralel olarak, hızlı bir şekilde program geliştirme çalışmaları başlatılmış ve bu çalışmalar 2005 yılında ürün vermiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından pilot illerde uygulanıp verimli olduğu sonucuna varılan Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okulları 4. ve 5. sınıflarda, sonraki yıllarda kademeli olarak 6. ve 7. Sınıflarda uygulanmıştır. Bu program geliştirilmesinde tematik öğrenme, problem çözme ve işbirlikli öğrenmeye vurgu yapan sosyal yapılandırmacılık esas alınmıştır (Öztürk, Dilek, 2005).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, bahsedilen güncellemelerle 2018'e kadar kullanılmıştır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19 Ocak 2018 tarih ve 12 sayılı kararıyla kapsamlı bir güncellemeye uğramıştır. Bu tarihten itibaren 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlamıştır.

2. Amaç

Çalışmanın temel amacı 2005-2018 yılları arasında Türkiye'de Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerlendirmesine yönelik yapılan ve programı amaç, içerik (kavram, beceri, değer, kazanım, öğrenme alanları, program yaklaşımı), öğrenme öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından ele alan betimsel yöntemle hazırlanmış tezlerin incelenmesidir. Çalışmanın 2005 ve 2018 yılları arasında yapılan araştırmalarla sınırlı tutulmasının amacı ise, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının yürürlükte bulunduğu yılları kapsayan araştırmalarda, Sosyal Bilgiler programının hangi alt boyutları ile incelendiğinin tespit edilmesidir. Bunun yanı sıra yürürlükte olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (İlgar & Topaç, 2013).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada amaçsal örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de 2005-2018 yılları arasında Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının değerlendirmesine yönelik yayımlanan ve betimsel araştırma yöntemleri kullanılan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemine göre, bu tezler içerisinden çalışmanın ölçütüne uygun olarak 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını amaç/kazanım, içerik (kavram, beceri, değer, öğrenme alanları, program yaklaşımı), öğrenme öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından ele alan ve betimsel yöntem kullanan 100 adet tez araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmaya kaynaklık eden tezlerin yazıldığı üniversiteler şunlardır: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Başkent

Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Zirve Üniversitesi.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini örnekleme dâhil olan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Örneklem kapsamındaki bütün tezler tek tek incelenerek veriler toplanmış ve çözümlemesi yapılmıştır. İncelenen belgelerdeki sözel birimler araştırma kapsamında ortaya konan sorular bağlamında ele alınarak kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan alt boyutlar, kategoriler altında toplanmıştır. Daha sonra kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri bulunmuştur.

Nitel araştırmalarda betimsel ve içerik analizinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine yani araştırmacıya bağlıdır. Kategorilerin taşınması gereken en önemli özelliklerden biri aynı dökümanı kullanan başka bir araştırmacının da büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabileceği açıklıktadır (Tavşancıl vd. 2001). Bu nedenle, kategorilerin yorumlanmasının araştırmacıdan araştırmacıya ya da iki farklı zamanda değişmemesi gerekir. Bu bağlamda, bu çalışma kapsamında araştırmacının (kodlayıcının) kategorilere ne kadar tutarlı kodlama yaptığını belirlemek için kodlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu amaçla araştırma kapsamında incelenen tüm tezler iki hafta arayla kodlayıcı tarafından iki kez kodlanarak, araştırmacının kendi içindeki tutarlılığına göre gerçekleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi (percent of agreement) indeksi kullanılarak hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi, aynı kodlamanın yapıldığı durumların, mevcut tüm durumlara (üzerinde uzlaşmaya varılan ve varılamayan kodlama durumları) oranı hesaplanarak bulunan bir indekstir. Bu şekilde uyum yüzdesi kullanılarak kodlama güvenilirliği 0.92 bulunmuştur. Puanlayıcılar arası veya puanlayıcılar içi güvenilirliği tespit etmek için kullanılan uyum yüzdesinin %70'den daha yüksek olması beklenir (Tavşancıl vd. 2001). Sonuç olarak, kodlama güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde sağlandığı söylenebilir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Türkiye'de 2005-2018 yılları arasında Sosyal Bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yayımlanan yüksek lisans ve doktora tezleri araştırmanın alt boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Program Değerlendirme Çalışmalarının Yüksek Lisans ve Doktora Seviyelerine Göre Dağılımı

Kategori	f
Yüksek Lisans	92
Doktora	8
Toplam	100

“Program değerlendirme çalışmalarının yüksek lisans ve doktora seviyelerine göre dağılımı” na ilişkin oluşturulan kategorilere ait frekans değerleri Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma kapsamında incelenen tezlerin %92’si “yüksek lisans” tezleri, %8’i “doktora” tezleridir.

Yüksek lisans tezlerinin programı daha genel hatlarıyla ele alarak genel sonuçlara ulaştıkları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra %8’lik kısmı oluşturan doktora tezlerinin de belli bir alt boyutu inceleyerek daha özel sonuçlar elde ettiği görülmektedir. Örnekleme içerisinde yer almayan doktora tezlerinde daha özgül konuların çalışıldığı ve deneysel yöntemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin programdaki bütün değerler yerine tek bir değer incelenildiği ve bu değer kazandırılabilmesine yönelik bir araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler program değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Program Değerlendirme Çalışmalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Kategori	f
4-5. Sınıf	27
6-7. Sınıf	21
Genel	52
Toplam	100

Örnekleme oluşturan tezlerin analiz sonuçlarına bakıldığında “program değerlendirme çalışmalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı” 3 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategorilere ait frekans değerleri Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaların %27’sinde “4-5. sınıf” Sosyal Bilgiler programları, %21’inde “6-7. sınıf” Sosyal Bilgiler

programları, %52'sinde her sınıf düzeyi dikkate alınarak Sosyal Bilgiler programı genel anlamda incelenmiştir.

Tablo 3: Program Değerlendirme Çalışmalarının Belirtilen Boyutlara Göre Dağılımı

Kategori	f
Amaç/Kazanım	11
İçerik	
Beceri	7
Kavram	6
Değer	24
Öğrenme Alanı	7
Program Yaklaşımı	6
Öğrenme Öğretme Süreci	14
Değerlendirme	3
Genel	22
Toplam	100

Program değerlendirme çalışmalarının amaç/kazanım, içerik (beceri, kavram, değer, öğrenme alanı, program yaklaşımı), öğrenme öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından analizi Tablo 3'te yer almaktadır. Bütün bu boyutları içinde barındıran ve programı genel olarak inceleyen çalışmalar "genel" kategorisinde yer almaktadır.

"Program değerlendirme çalışmalarının belirtilen boyutlara göre dağılımı" bakımından tezlerin analiz sonuçları incelendiğinde çalışmaların %11'inin programı "amaç/kazanım" boyutunda, %7'sinin "beceri" boyutunda, %6'sının "kavram" boyutunda, %24'ünün "değer" boyutunda, %7'sinin "öğrenme alanı" boyutunda, %6'sının "program yaklaşımı" boyutunda, %14'ünün "öğrenme öğretme süreci" boyutunda, %3'ünün "değerlendirme" boyutunda ele aldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu çalışmaların %22'sinin ise programı bütün boyutlarıyla ele alıp genel sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

4.1. Amaç/kazanım

Örnekleme oluşturan tezlerin %11'inin programı amaç/kazanım boyutunda ele aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçlarının öğrenci ve toplum ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı, kazanımların programın genel amaçlarına uygunluğu, kazanımların gerçekleşme düzeyi, kazanımların

öğrencilere kazandırılması gereken beceriler ve değerler açısından yeterli olup olmadığı, Atatürkçülük kazanımlarına dair öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi gibi konular çalışılmıştır. Ayrıca çalışmalarda belli sınıf düzeyine ait kazanımlar ele alınmıştır. Yükselir'in (2006) araştırması sonucunda dersin toplum ihtiyaçlarına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın Arslantaş (2006) ise yaptığı çalışmada programın, öğrencilerin ilgi ve isteklerini karşılamakta yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır (Polat, 2012). Bunun yanı sıra Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının genel amaçlarına ulaşmak için ders saatlerinin yetersiz olduğu görüşüne varılmıştır. İlgili araştırmaların tamamında ders saatinin yetersizliğini programın olumsuz yönleri arasında belirtilmiştir (MEB, 2006; Yükselir, 2006). Ders saatinin yetersizliği sonucu, hem ölçme değerlendirmenin, hem dersin amaçlarına ulaşmasının, hem de öğretme ortamının araştırıldığı çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde en büyük sorunlardan birisi ders saatlerinin yetersiz olmasıdır sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. İçerik

4.2.1. Beceri

Program değerlendirme çalışmalarının %7'sinde programın beceri boyutunda incelendiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda Sosyal Bilgiler müfredatında öğrencilere doğrudan kazandırılması öngörülen becerilere yönelik öğrencilerde birtakım eksikliklerin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla kazandırılması öngörülen bu becerilere dair öğrencilere ön bilgi verilmesi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı amaç, temel felsefe, öğrenme alanları vb. açılarından her dönemin başında dönem boyu uygulanacak müfredatın öğrencilere tanıtılması önerilmiştir (Ablak, 2017). Çalışmalarda genel olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilere yönelik öğrenci algıları, öğretmen görüşleri ölçülmeye çalışılmıştır.

4.2.2. Kavram

İncelenen tezlerin %6'sının kavram boyutunu ele aldığı tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde kavramların kazanılma düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, kavramların etkili bir şekilde öğretilmeden ezberlendiğinde, öğrencilerin kavramları anlamakta ve ifade etmekte zorluk çektikleri, birçok kavram yanılgısına sahip oldukları ve öğrencilerin konu olarak birbirine yakın olan kavramlardan birini tanımlamaya çalışırken diğerinin özelliklerini kullandıkları belirlenmiştir (Yükselir, 2006). Çalışmalarda, öğretmen merkezli işlenen derslerde ders kitaplarının genellikle birincil kaynak olarak kullanıldığı fakat ders kitaplarının Sosyal Bilgiler programında yer alan temel kavramların öğretiminde tek başına yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Kavramların sadece tanım olarak verilip, şekil, grafik, harita ve güncel örneklerle yeterli

düzye de açıklanmaması, öğrencilerin temel kaynak olarak kullandığı bu ders kitaplarından kavramlar için anlamlar geliştirmesini engellediği belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde başarının artırılması ve kalıcılığın sağlanması için öğrencinin aktif katılımını sağlayan çağdaş eğitim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliği ve MEB Sosyal Bilgiler Programında “kavram öğretimi” üzerine açıklayıcı bilgilere yer verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

4.2.3. Değer

Program değerlendirme çalışmalarının %24’ünün değer boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarla kıyaslandığında programın en çok çalışılan bölümünün değer olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmalarda sıklıkla programda öğrencilere kazandırılması gereken değerlerin Sosyal Bilgiler eğitimine uygun olup olmadığı, kazanım düzeyleri vb. konular çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinde belirlenen değerlerin kazanımını ailenin, çevrenin ve medyanın önemli ölçüde etkilediği, ailenin öğrenim düzeyinin ve öğrencilerin arkadaş çevresinin değer kazanımında önemli derecede etken olduğu sonuçlarına varılmıştır. Öğretmenlerin ilköğretim Sosyal Bilgiler programında kazandırılması hedeflenen değerlerin öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da gözlemlenen sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırmalara göre öğretmenler mevcut programdaki değerlerle ilgili kazanımları yetersiz bulmaktadır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersi programındaki değerlerle ilgili kazanımlar artırılması önerilmektedir (Uçar, 2009).

4.2.4. Öğrenme Alanı

İncelenen program değerlendirme çalışmalarının %7’sinin öğrenme alanı boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların tamamının belli bir sınıf düzeyinin belli bir öğrenme alanını ele aldığı görülmüştür. 2005 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 9 adet, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 7 adet öğrenme alanı bulunmaktadır. Yeni programdaki öğrenme alanlarının tamamını ayrıntılı bir şekilde inceleyen bir tez çalışması henüz yapılmamıştır.

4.2.5. Program Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler programını program yaklaşımı boyutuyla ele alan çalışmalar örneklemin %6’sını oluşturmaktadır. 2005 yılından itibaren Sosyal Bilgiler öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmıştır. Dolayısıyla incelenen bu çalışmalar Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olup olmadığını ele alan çalışmalardır. Araştırmacıların Sosyal Bilgiler programının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı, bu yönüyle yaparak ve yaşayarak öğrenmeye uygun olduğu görüşünde birleştiklerini söylemek mümkündür.

4.3. Öğrenme Öğretme Süreci

Örneklemin %14'ünü oluşturan öğrenme öğretme süreci boyutunu ele alan çalışmalarda Sosyal Bilgiler programının uygulanabilirliği, uygulanmasında karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara çözüm önerileri, öğrenme stilleri ve genel olarak öğrenme öğretme boyutunun değerlendirilmesi gibi konular çalışılmıştır. Sosyal Bilgiler programının uygulanabilirliği hakkında yapılan bu çalışmalarda öğretmenlerin programın tüm boyutlarına yönelik olarak olumlu görüşe sahip oldukları elde edilen veriler arasındadır. Araştırmalarda Sosyal Bilgiler programının uygulama sürecinde güçlükler yol açan nedenler; programın tam olarak tanıtılmaması, sınıfların kalabalık olması, etkinliklere verilen sürenin az olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması şeklinde belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimin yapılmasının gerekliliği ise çalışmaların ortak sonucu olarak gösterilebilir.

4.4. Değerlendirme

Program değerlendirme çalışmalarının %3'ü değerlendirme boyutunu ele alan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmalarda 2005 yılından sonra uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler programının getirdiği yenilikler bakımından öğretmenler tarafından uyum sorunu yaşanmasına neden olduğu ve öğretmenlerin yeteri kadar hizmet içi eğitimi almamış olmasının öğretmenlerin programı tam anlamıyla anlaması ve uygulaması konusunda sıkıntılara neden olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmalara katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu hizmet içi eğitim almadıklarını ya da aldıkları hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

5. Sonuç ve Öneriler

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik yazılmış olan ve örneklemini oluşturan tezlerin %92 gibi büyük bir kısmını yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır. %8'lik kısmı oluşturan doktora tezlerinin de belli bir alt boyutu inceleyerek daha özel sonuçlar elde ettiği görülmektedir ve bu sonuçlara göre Sosyal Bilgiler program değerlendirmelerinin çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde olduğu söylenebilir. Program değerlendirme çalışmaları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde %27'sinin 4-5. sınıf düzeyinde, %21'inin 6-7. sınıf düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %52'lik kısmının ise programın belli bir sınıf düzeyiyle sınırlanmaksızın her sınıf düzeyi dikkate alınarak incelendiği görülmektedir. Program değerlendirme çalışmalarının amaç/kazanım, içerik (beceri, kavram, değer, öğrenme alanı, program yaklaşımı), öğrenme öğretme süreci, değerlendirme boyutları açısından analizi sonucunda çalışmaların %11'inin programı "amaç/kazanım" boyutunda, %7'sinin "beceri" boyutunda, %6'sının "kavram" boyutunda, %24'ünün "değer" boyutunda, %7'sinin "öğrenme alanı"

boyutunda, %6'sının "program yaklaşımı" boyutunda, %14'ünün "öğrenme öğretme süreci" boyutunda, %3'ünün "değerlendirme" boyutunda ele aldığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Bu çalışmaların %26'sının ise programı bütün boyutlarıyla ele alıp genel sonuçlara ulaştığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler 2005 ve 2018 öğretim programlarının genel amaçlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bir betimsel araştırma yapılabilir. Çalışmalarda belli sınıf düzeyine ait kazanımlar ele alınmıştır. Ayrıca 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazanım sayısı azaltılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan 4, 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyine yönelik ve kazanım sayısının yeterli olup olmadığıyla ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

Çalışmalarda genel olarak Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan becerilere yönelik öğrenci algıları, öğretmen görüşleri ölçülmeye çalışılmıştır. Başka çalışmalarda programda yer alan bu becerilerin hangi düzeyde kazandırıldığı ve bu becerilerde yetersiz kalan öğrencilerin hangi noktalarda eksik kaldığı ortaya koyulabilir. Sosyal Bilgiler dersinde kavramların kazanılma düzeyleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, kavramların etkili bir şekilde öğretilmesinin yerine ezberlendiğinde, öğrencilerin kavramları anlamakta ve ifade etmekte zorluk çektikleri, birçok kavram yanılgısına sahip oldukları ve öğrencilerin konu olarak birbirine yakın olan kavramlardan birini tanımlamaya çalışırken diğerinin özelliklerini kullandıkları belirlenmiştir. Kavram öğretiminde en önemli etken kavramların farklı yöntemler ve etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerinin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmesini sağlamaktır. Öğretmenlerin kavram yanılgılarını düzeltmek ve kavram kargaşalarına engel olmak amacıyla herhangi bir yöntem kullanıp kullanmadıkları ve hangi yöntemleri kullandıklarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapılabilir. İncelenen tezlerin tamamının belli bir sınıf düzeyinin belli bir öğrenme alanını ele aldığı görülmüştür. 2005 yılı Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programında 9 adet, 2018 yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında 7 adet öğrenme alanı bulunmaktadır. Yeni programdaki öğrenme alanlarının tamamının ayrıntılı bir şekilde incelendiği betimsel bir araştırma yapılabilir.

Bunların yanı sıra Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında zaman içerisinde meydana gelen güncellemeler sonrası eski ve yeni programların karşılaştırması amacıyla yapılmış bir tez çalışması bulunmamaktadır. İncelenen tezlerin 2005 programının değerlendirilmesine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programını inceleyen ve eski programla karşılaştırılmasına olanak sağlayan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

6. Ekler

Konu Alanı	Örnek Çalışma
Amaç	İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Genel Amaçlarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)
Kazanım	İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Atatürkçülük Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Beceri	Sosyal Bilgiler Programındaki Becerilere İlişkin Öğrenci Algılarının İncelenmesi
Kavram	İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Geçen Temel Kavramların 8. Sınıf Öğrencilerinde Erişi Düzeyi
Değer	İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Programında Verilen Değerleri Edinme Düzeyleri (Erzincan Örneği)
Öğrenme alanı	6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Coğrafya İçerikli Ünitelerine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri (Konya İli Örneği)
Program Yaklaşımı	İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi
Öğrenme Süreci	Öğretme 2005–2006 Öğretim Yılı 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Önerileri (Kars İli Örneği)
Değerlendirme	İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Öğesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi
Genel	Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (Değişiklikler, Düzenlemeler, Güncellemeler)

Kaynakça

- Ablak, S. (2017). Sosyal Bilgiler programındaki becerilere ilişkin öğrenci algılarının incelenmesi. Ankara.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi "M.Ö 1000 - M.S 2013"*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının Uygulanması İle İlgili Değerlendirmeler (Konya İli Örneği)*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Gökkaya, K. (2003). *Sosyal Bilgilere Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Güngördü, E. (2002). *İlköğretimde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İlgar, Ş., & Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of SAU Education Faculty*, 93-114.
- Oruç, Ş., ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal Bilgiler alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-132.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinler Arası Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C., ve Dilek, D. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C., ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C., Otluoğlu, R., ve Coşkun Keskin, S. (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Polat, L. (2012). İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programının genel amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri (elazığ ili örneği). Elazığ.
- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Programının Karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 461-487.
- Uçar, S. (2009). *Sosyal Bilgiler programındaki değerlerle ilgili kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Adana.

Yükselir, A. (2006). *İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler programında geçen kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi yönteminin etkisi* (Doctoral dissertation, Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). http://tez2.yok.gov.tr/adresinden_edinilmistir.


BÖLÜM VI

İLKÖĞRETİM 4. SINIF GEOMETRİ KONULARINDA SOMUT NESNE VE DGY CABRİNİN KULLANILMASININ ÖĞRENCİLERİN BAŞARILARI, GEOMETRİYE KARŞI TUTUMLARI VE VAN HIELE GEOMETRİ ANLAMA DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ*


*The Effects of the Use of the Concrete Object and Dgy Cabri on Primary
School 4th Grade Geometry on Students' Achievements, Attitudes to
Geometry and Van Hiele Geometry Understanding*

Tayfun Tutak¹ & Adnan Baki²

¹(Dr. Öğr. Üyesi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, e-mail: tayfuntutak@hotmail.com

 ORCID 0000-0002-0277-6377

²(Prof. Dr.), Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye, e-mail: abaki.@ktu.edu.tr

 ORCID 0000-0002-1503-7533

1.Giriş

Bilim ve teknolojinin hızlı bir ilerleme sergilediği günümüzde, gelişen veya gelişmekte olan ülkeler, topluma katılacak bireylere bir takım yenilikçi davranışları kazandırmak zorundadır. Bununla birlikte, artan bu bilgi birikiminin tümünün öğrencilere sunulması hem mümkün değildir hem de buna ihtiyaç yoktur. Bu noktada gereken, öğretim programlarının bunları dikkate alarak yeniden düzenlenmesidir (Kısakürek, 1983). Bu amaçla, merkezîyetçi programlardan beklenen başarı elde edilemeyince, program geliştirme anlayışları değişmiş ve birçok farklı program geliştirme modeli ortaya çıkmıştır. Bu değişiklikler, eğitim-öğretim süreci boyunca; sınıf ortamında yapılan araştırmalara dayalı olarak, ders bazında geliştirilen programlardan ziyade, konu bazında program geliştirmeye yönelmiştir (Brecht, 2000; Demircioğlu, 2003; Özmen, 2002; Varış, 1996). Bu yeni yaklaşım, İngiltere’de CLISP (Children’s Learning in Science Project) ve Yeni Zelanda’da LISP (Learning in Science Project) gibi daha birçok projede uygulanmaktadır (Osborne & Freyberg, 1985). Ayrıca öğretim programlarının güncellenmesi ile ilgili bilimsel çalışmalar yapılmakta ve program geliştirme sürecine katkı sağlanması hedeflenmektedir (Beyendi, 2018; İlhan ve Aslaner, 2019; Şen, 2017). Bu gelişmeler ışığında son yıllarda, matematik ve matematik eğitimi üzerindeki bakış açılarında önemli değişiklikler olmuştur. Eğitimin amacı

¹ Bu çalışma sorumlu yazar Tayfun Tutak’ın doktora tezinden türetilmiştir

artık, sadece bilen değil, öğrenen, eleştirel düşünen, sorgulayan, yenilik getiren ve yeniliklere ayak uyduran insanlar yetiştirmektir. Buna paralel olarak, matematik eğitimi, sadece matematik bilen değil, bildiklerini uygulayan, matematikle ilgili problem çözen, iletişim kuran ve bunları yapmaktan mutluluk duyan insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Olkun ve Toluk, 2003).

Türk eğitim sisteminde program geliştirme alanında yenilik ve değişim ihtiyacı hep hissedilmiş ve geçmişten günümüze çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Program geliştirmede başarıya ulaşma, bilim ve teknolojiye, toplumsal yaşamda, bireyin gereksinimlerinde ve insan hakları anlayışında meydana gelen değişiklikleri programa yansıtma mümkünüdür (Gözütok ve diğ., 2005). Bu açıdan değerlendirildiğinde program geliştirmenin tek boyutlu bir çalışma olmadığı, aksine tüm toplumsal yapıyı ilgilendiren ve etkileyen bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır (Gömlüksiz, 2005). Ulusal eğitim sistemimiz hakkında önemli bilgiler veren TIMSS (TIMSS, 2000; MEB, 2003; PISA, 2003). (PISA, 2003; MEB, 2004; MEB, 2018) gibi uluslararası projelerin bulguları eğitim sistemimizde reformların yapılması gerektiğini gözler önüne sermektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan ilköğretim programında somut nesnelere ve bilgisayar destekli etkinliklerin kullanılmasına ağırlık verildiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte yeni ilköğretim programı, derslerde işbirlikçi öğrenmenin ve çalışma yapraklarının kullanılmasını ön görmüştür (Baki ve diğ., 2006). Albayrak ve diğ. (2005) yeni ilköğretim programına yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda; program ile ortaya konulan etkinliklerin kavramsal öğrenmeye ve soyut olan kavramların somutlaştırılmasına yeterince ağırlık verilmediği bulgularına ulaşmıştır. Ersoy (2006) çalışmasında yeni ilköğretim programının hesap makinesi ve bilgisayar kullanılmasını öngördüğünü, ancak bunların kullanımına yönelik uygun etkinlikler verilmediğini belirtmiştir.

Geometrik bilgiler diğer konuların öğretiminde, problem çözme çalışmalarında da bir materyal olarak kullanılır (Altun, 2001). Somut nesne kullanımı, öğrencileri kendi kendilerine düşünmeleri için cesaretlendirir, öğrencilere problem çözmek için çeşitli keşfedici ve oluşturmacı stratejik fırsatlar verir. Öğrenciler nesnelere arasındaki ilişkileri yapılandırdıklarından, problemleri çözmek için nesnelere benzerliklerini ve farklılıklarını kullanabilirler. Ayrıca somut nesnelere, öğrencilere akranlarıyla birlikte görüş açılarını zenginleştirme fırsatları sağlar (Brecht, 2000; Kamii & Lewis, 1990; Williams & Kamii, 1986). Geometrinin yaşadığımız çevreyi açıklamada etkin bir araç olması matematiğin genel amaçlarına ulaşmada da geometriye önemli roller yüklemektedir. Bununla birlikte matematiğin genel amaçlarından biri de öğrencinin matematiğe değer vermeyi öğrenmesidir (Baki ve Bell, 1996; Baki, 2006). Bu amaca matematiksel formülleri ard arda sıralayarak, matematiği çevremizle

ilişkilendirmeden, öğrencilere karmaşık hesaplamalar yaptırarak ulaşmak mümkün değildir. Dünyamızın geometrik şekillerle çevrili olduğu düşünüldüğünde, derslerde çevremizle matematiği ilişkilendirerek öğrencilerin matematiğin dünyamızı algılamamızda güçlü bir araç olduğunu algılamalarını ve matematiğe değer vermelerini sağlayabiliriz (Güven, 2006). Bu açıklamalardan da görüldüğü gibi öğrencinin yaşadığı çevresini anlamaştırabilmesi, matematiğe değer vermeyi öğrenebilmesi için geometri önemli bir araçtır. Ancak geometrinin de evreni açıklamada etkin bir araç olarak kullanılabilmesi için geometrinin temel elemanları olan doğru, üçgen, kare dikdörtgen vb. gibi geometrik yapıların özelliklerinin öğrenciler tarafından keşfedilmesi gerekmektedir. Ayrıca yeni Ortaokul Matematik Öğretim Programı incelendiğinde genelde matematik özelde ise geometri öğretiminde grup çalışmaları, öğrenci çalışma yaprakları, somut nesnelere öğretim ve bilgisayar destekli matematik eğitimi ön plana çıkmaktadır (MEB, 2018).

İlköğretim matematik programında, çevrede karşılaşılan ve sık sık kullanılan geometrik şekillerin tanınması, bunların özelliklerinin ve aralarındaki ilişkilerin kavranması, bu şekillerin, uzunluk, alan, hacim gibi ölçülerin ölçme ve hesaplama yoluyla bulunması, bilgi ve becerilerinin edinilmesi ile ilgili amaçlar ve davranışlar vardır (Baykul, 2002). Geometri bilgileri, matematikle ilgili diğer konuların öğretiminde; problem çözme çalışmalarında bir materyal olarak kullanılmaktadır (Altun, 1998; Altun, 2001). Diğer taraftan Dinamik geometri programlarının, sınıf ortamlarını matematiksel ilişkileri keşfetmek ve üretmek için sanal laboratuarlara ve mikro dünyalara dönüştürebilecekleri birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Heid, 1997; Hölzl, 1996; Battista, 2001). Bununla birlikte, matematik eğitimcileri sezgisel olarak dinamik geometri programlarının güçlü öğrenme ürünleri ortaya koyabileceklerine inanmaktadır (Hannafin ve Scott, 1998). Took, bilgisayarın doğru ve uygun kullanımını sağlamak için daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğundan bahsetmektedir (Took, 2001). Alan yazında somut nesnelere ve bilgisayar destekli öğretimin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Gürbüz (2007), Ersoy ve Ardoğan (2003a), Ersoy ve Ardahan (2003b), Ersoy (2003), Olkun (2001), Baytekin, Şengül, Karadağ ve Saydam (2002), Toluk ve Olkun (2004) somut nesneye dayalı çalışmalar yapmış, somut nesne kullanımının öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde ekilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu çalışmaları incelediğimizde, çalışmaların genelde ilköğretim ikinci kademe ve daha üst seviyelerde yapıldığı görülmekte, ilköğretim 4. sınıfa yönelik yapılmış çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Dolayısıyla ilköğretim birinci kademe bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. İlhan ve Aslaner (2020), Bedir (2005), Tabuk (2003), Moore (2002), Güven ve Karataş (2005), Sulak ve Allahverdi (2002)'de bilgisayar destekli öğretim üzerine çalışmalar yapmış, bilgisayar destekli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına olumlu etki

oluşturduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Baytekin ve Arkadaşları (2002), Accascina & Rogora (2007), Christou, ve diğ. (2006), Girouard ve diğ. (2007), Pittalis ve diğ. (2006) somut nesnelere ve bilgisayar destekli öğretimin birlikte kullanıldığı çalışmalar yapmışlardır. Yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri bulgular, somut nesnelere kullanıldığı gruplardaki başarı artışlarının bilgisayar destekli öğretimin kullanıldığı gruplardaki başarı artışlarından daha yüksek çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla ülkemizde ilköğretim birinci kademede somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanıldığı zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının tasarlanıp uygulandığı bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada, ilköğretim dördüncü sınıf geometri öğretimine yönelik somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanıldığı zenginleştirilmiş öğrenme ortamları tasarlanmış, tasarlanan bu öğrenme ortamının öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkilerini ve geometriye karşı tutumlarını incelemeye odaklanılmıştır.

2.Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf geometri konularında somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, geometriye karşı tutumları ve Van Hiele geometri anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır.

3.Araştırmanın Problemi

Bu çalışmanın problemi, ilköğretim 4. sınıf geometri konularında somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, geometriye karşı tutumları ve Van Hiele geometri anlama düzeyleri üzerindeki etkilerini nelerdir? Bu genel problem doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1.Geometri öğretiminde somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanılmasının başarı düzeylerine etkisi nasıldır?

2.Geometri öğretiminde somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanılmasının geometriye karşı tutum üzerine etkisi nasıldır?

3.Geometri öğretiminde somut nesnelere ve dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanılmasının Van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi nasıldır?

4.Yöntem

Çalışmada, yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Bir bilimsel araştırmada, değişkenleri (nicel olarak ölçülebilen ve farklı değerler alabilen özellikler) ölçülebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak için deneysel yöntem tercih edilmektedir

(Çepni, 2001). Bu yöntem, etkisi ölçülecek değişkenin belirli kurallar ve koşullar altında deneklere uygulanması, deneklerin verdiği yanıtların ölçülmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılarak, bir karara varılması işlemlerini içeren bir araştırma türü şeklinde tanımlanmıştır (Sümbüloğlu, 1988). Bir araştırmacının amacı, araştırdığı konuyu ‘neden’ sorusu ve sebep-sonuç ilişkisi bağlamında irdelemek istiyorsa, bu durumda en uygun araştırma yönteminin deneysel yöntem olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda, kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere eşdeğer grupların seçilmesi esastır ve ön-test ile son-testlerle kullanılan bir uygulama yaklaşımının, deney grubu üzerindeki etkinliği araştırılır. Bu deneme sürecinde, deney grubuna özel davranımlar yapılır, fakat kontrol grubuna herhangi bir özel davranım yapılmaz. Deneysel uygulamanın sonucunda örneklem üzerinde herhangi bir değişim olup olmadığına bakılır (Çepni, 2001). Bazı deneysel çalışmalarda eşdeğer gruplar bulmak imkânsız olabilir. Bu durumlarda ise yarı-deneysel yöntemden faydalanılmaktadır (Çepni, 2001; Thistlethwaite and Campbell, 1969).

4.1.Uygulama Süreci

Çalışmada üç grup ele alınmıştır. D1 grubunda somut nesnelere kullanılmış, D2 grubunda DGY yazılımı Cabri kullanılmıştır. K grubuna ise hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. D1 grubunda kazanımlara uygun hazırlanan somut nesnelere kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır. Öğrenciler her kazanıma uygun dağıtılan somut nesnelere dokunarak onları hareket ettirerek kendi bilgilerini inşa etmişlerdir. D2 grubunda kazanımlara uygun DGY Cabrinin kullanıldığı etkinlikler kullanılmıştır. Öğrenciler Cabri ile bilgisayar ekranında kendilerine verilen şekilleri hareket ettirme onları değiştirebilme ve yeni şekiller çizebilme imkânlarına kavuşmuşlardır. D1 ve D2 gruplarında grup çalışmaları yaptırılmıştır. D1 grubunda gruplar dörder kişiden oluşurken, D2 grubunda gruplar ikişer kişiden oluşmaktadır. Yaptırılan grup çalışmaları ile sosyal etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. D1 ve D2 gruplarında etkinliklerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için çalışma yaprakları kullanılmıştır. Tasarlanan etkinliklerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için çalışma yapraklarında gerekli yönergeler verilmiştir. Bu yönergeler yardımıyla öğrencilerin tasarlanan etkinlikleri yapmaları ve sonunda kendi bilgilerini yapılandırmasını sağlanmıştır. Dolayısıyla bilgi direk verilmemiş, öğrencinin kendisinin yapılandırması sağlanmıştır. Ayrıca çalışma yaprakları yardımıyla etkinliklerde yer yer bireysel sınıf tartışmaları yaptırılırken, yer yer grup şeklinde sınıf tartışmaları yaptırılarak öğrencilerin çevreleriyle etkileşimleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilk olarak en az beş yıllık deneyime sahip beş sınıf öğretmeninden oluşan bir çalışma ekibi kurulmuştur. Daha sonra Milli Eğitim matematik dersi öğretim programından çalışmanın yapılacağı konular olan dördüncü sınıf geometri konularının kazanımları beş kişilik

öğretmen ekibi ile birlikte incelenmiş, somut nesneye dayalı öğretim materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen somut nesnelere etkin olarak uygulanabilmesi için etkinliklere destek amacıyla, öğrencilerin her bir etkinlik içerisine gömülü olan matematiksel yapıyı bulup ortaya çıkarmalarında onlara yardımcı olacak çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Ayrıca program için bir öğretmen kılavuzu geliştirilmiştir. Geliştirilen somut nesnelere dayalı öğretim materyalinin iki dönem boyunca gerçek sınıf ortamında pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında geliştirilen öğretim materyalinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü sınıfta yer alan geometri konuları için her bir kazanıma uygun dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanıldığı öğretim materyali ve bu öğretim materyaline uygun öğrenci çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Ayrıca program için bir öğretmen kılavuzu da geliştirilmiştir. Geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin iki dönem boyunca gerçek sınıf ortamında pilot çalışması yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında geliştirilen öğretim materyalinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışmanın alt problemlerini araştırabilmek amacıyla, çalışmanın başında ve sonunda Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavı (ÇSGBS), Geometriye Karşı Tutum Ölçeği ve Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri Testi (VHGADT) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından Bloom Taksonomisine uygun bir Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavı ve Geometriye Karşı Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Ususkin tarafından geliştirilen ve Baki (1996) tarafından Türkçeye çevrilen Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri Testi de öğrencilerin geometri anlama düzeylerini belirlemek üzere alınmıştır. Somut nesneye dayalı öğretim materyalinin geliştirilmesi ve Cabri Bilgisayar programına uygun geliştirilen öğretim materyalinin aslı çalışmaya kadar olan hazırlık safhası aşağıdaki şekilde verilmiştir.

4.2.Somut Nesnelere ve Bilgisayar Destekli Öğretime Dayalı Etkinliklerin Hazırlanması

Çalışmada, öğrenciler için somut nesnelere ve bilgisayar destekli öğretime dayalı etkinlikler geliştirilmiştir. Geliştirilen bu etkinlikler, iki dönemlik pilot çalışma sırasında değerlendirilmiş ve üzerinde gerekli değişiklikler yapılarak asıl çalışmada kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Asıl çalışmada somut nesnelere kullanıldığı grup deney-1 (D1) grubu ve bilgisayar destekli öğretim materyalinin uygulanacağı grupta deney-2 (D2) grubu olarak belirlenmiştir. Somut nesnelere ve bilgisayar destekli öğretime dayalı etkinliklerin istenilen düzeyde uygulanabilmesi ve öğretmenlerin etkinlikleri işleyebilmeleri için her bir etkinliğe uygun çalışma yaprakları geliştirilmiştir.

4.3.Somut Nesnelerin ve Dinamik Geometri Yazılımlı Cabrinin Kullanıldığı Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamları İçin Hazırlanan Etkinliklerin Yapısı

Etkinliklerde yer alan, kavram, özellik veya ilişkilere geleneksel sınıf ortamından farklı olarak bilgi pasif olarak alınmaz, birey tarafından aktif olarak kurulur ilkesi ışığında öğrencilerin kendilerinin ulaşması sağlanmıştır. Ayrıca, bilgiye de ulaşmada sosyal etkileşiminde önemli olduğu göz önüne alınarak etkinlikler sırasında somut nesnenin kullanıldığı grupta öğrencilerin dörder kişilik ve Cabrinin kullanıldığı grupta öğrencilerin ikişer kişilik gruplar halinde çalışmaları ve etkileşime girmeleri teşvik edilmiştir.

4.4.Somut Nesnelerin ve Dinamik Geometri Yazılımlı Cabrinin Kullanıldığı Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamları İçin Hazırlanan Etkinliklerin İçeriği

Somut nesneye dayalı geliştirilen materyaller ve bilgisayar destekli geliştirilen materyaller seçilen okullarda, etkinliğin içeriğine göre haftada 1 veya 2 saat olmak üzere toplam 15 hafta uygulanmıştır. Bu uygulamaların dışında her grubun uygulama başlamadan önce ikişer hafta araştırmacı derslerine girmiştir. Böylelikle hem gruplarda bulunan öğrencilerle araştırmacı arasında bir sıcaklık olması sağlanmış, hem de somut nesne kullanımına ve Cabri geometrinin temel kullanım becerilerine değinilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilere, çalışma yaprakları ile desteklenmiş bir şekilde sunulmuştur.

4.5.Somut Nesnelerin ve Dinamik Geometri Yazılımlı Cabrinin Kullanıldığı Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamların Gerçek Sınıf Ortamında Uygulanması (Pilot Uygulama)

Somut nesneye dayalı geliştirilen etkinliklerin pilot çalışması 2005–2006 öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan ilköğretim okullarından birinde okumakta olan bir dördüncü sınıfta yapılmıştır. Çalışmayı uygulayacak olan sınıf öğretmenine somut nesnelere ve öğrenci çalışma yaprakları ve öğretmen kılavuzları için ilk etapta 5 saatlik bir süre ile tanıtım yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfın mevcudu 20 kişiden oluşmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrenciler, her bir grup dörderli olacak şekilde gruplara ayrılmıştır. Çalışma iki dönem sürmüştür. Pilot çalışma sonucunda etkinliklere son şekli verilmiştir. Dinamik geometri yazılımlı Cabri ile geliştirilen etkinliklerin pilot çalışması 2005–2006 öğretim yılında Trabzon il ve ilçelerinde öğrenim görmekte olan ilköğretim okullarından birinde okumakta olan bir dördüncü sınıfta yapılmıştır. Çalışmayı uygulayacak olan sınıf öğretmenine bilgisayar destekli hazırlanan etkinlikler, öğrenci çalışma yaprakları ve öğretmen kılavuzları 8 saatlik bir süre ile tanıtılmıştır. Çalışmanın yapıldığı sınıfın mevcudu 18

kişiden oluşmaktadır. Çalışma iki dönem sürmüştür. Pilot çalışma sonucunda etkinliklere son şekli verilmiştir.

5.Araştırmanın Örneklemi

Çalışmanın örneklemini Akçaabat ve Akçakale ilçelerinde bulunan beş ilköğretim okulunda bulunan beş farklı 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. MEB’ndan Trabzon il sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında çalışma yapabilmek için alınan izin doğrultusunda Akçaabat ilçesinde bulunan iki ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu seçilen iki ilköğretim okulunda çalışma kapsamında geliştirilen rehber materyallerin ve ölçme araçlarının (geometri tutum ölçeği hariç) pilot uygulamaları yapılmıştır. Geometri tutum ölçeği araştırmacı tarafından geliştirildiği için pilot uygulaması birçok okulun 4. ve 5. sınıflarından oluşan toplam 220 öğrenciyle yapılmıştır. Bu konuda ayrıntılı bilgi “Geometri Tutum Ölçeğinin Pilot Uygulaması” bölümünde verilmiştir. Üç farklı ilköğretim okulunun dördüncü sınıflarından ikisi deney grubu üçüncüsü ise kontrol grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada deney gruplarının belirlenirken okul yönetiminin istekli olmasına, okulun, sınıfın ve öğrencilerin özelliklerinin evreni temsil etmesine, okula ulaşımın zor olmamasına ve araştırmacının çalışmasını rahat yürütebilmesine dikkat edilmiştir. Bu üç okuldan biri (N=16) deney-1 (D1-grubu) grubu ve ikincisi (N=21) deney-2 (D2-grubu) grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubu belirlenirken öğrencilerin sosyo-ekonomik ve demografik özelliklerinin deney gruplarının özelliklerine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Seçilen üçüncü okul (N=17) kontrol (K-grubu) grubu olarak seçilmiştir. Yapılan ön testlerde D1, D2 ve K gruplarının başarılarının birbirine yakın olması çalışma için bir avantaj oluşturmuştur.

6. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgi aşağıda sırası ile verilmiştir.

6.1.Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavının Geliştirilmesi

ÇSGBS’nin geliştirilme aşamasında ilk olarak soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen soruların yanında konu ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar, soru bankaları ve Milli Eğitim Bakanlığının 4. ve 5. sınıflarda uyguladığı seviye tespit sınavlarının soruları incelenerek belirlenen sorular, soru havuzunda toplanılmıştır. Ayrıca yeni 4. ve 5. sınıf Matematik Öğretim Programında önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri de incelenmiş ve bunlardan amaç doğrultusunda faydalanılmıştır. Sorulardan hangilerinin kullanılacağı belirlenirken, öğrencilerin seviyeleri, öğrenme alanının kazanımları ve çalışmanın amacı ölçüt olarak alınmıştır. Literatürden alınan sorular aynen kullanılmamış, dili, okunabilirliği ve seçeneklerin çeldiriciliği ilköğretim 4. sınıf

öğrencilerinin algılayabileceği düzeye göre ayarlanmaya çalışılmıştır. Bunun içinde öğretmenlerden ve alanında uzman akademisyenlerden yardım alınmıştır. Geliştirilen çoktan seçmeli geometri başarı sınavı 29 sorudan oluşmuştur. ÇSGBS, pilot uygulamadan önce KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi ve Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan dört araştırmacıya ve Akçaabat'taki ilköğretim okullarında görev yapan beş sınıf öğretmenine incelettirilmiştir. Sınav, görüşler doğrultusunda düzeltildikten sonra 40 kişiden oluşan bir sınıfta bulunan 4. sınıf öğrencilerine pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonrasında sınavın güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sınavın pilot çalışması yapıldıktan sonra sınavda öğrenciler tarafından anlaşılmayan bazı ifadelerin varlığı tespit edilmiş ve bunlar düzeltilmiştir. Uygulama sonucunda yapılan madde analizinde ÇSGBS'nin güvenilirlik katsayısı $r=0,80$ olarak bulunmuş ve korelasyon katsayısı düşük olan dokuz soru çıkartılmıştır. Elde edilen bu katsayı öğrencilerin akademik başarılarını iyi derecede ölçebilecek bir özelliğe sahip olmaktadır (Kalaycı ve diğ., 2005; Tavşancıl, 2002). Pilot çalışma sonucunda ÇSGBS'nin 30 dakikada uygulanmasına da karar verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil ve anlatım yönünden sıkıntı yaşadığı bazı sorularda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Buna ilaveten geliştirilen ÇSGBS'nin son hali alanında uzman akademisyenlere gösterilerek kapsam ve yordama geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

6.2.Geometriye Karşı Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Geometriye Karşı Tutum Ölçeği geliştirilirken yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalarda kullanılan matematik dersi tutum ölçekleri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda ölçek başlangıçta 3'lü likert tipinde 29 önermeden oluşacak şekilde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan önermeler olumlu ve olumsuz ifadeler olacak şekilde düzenlenmiştir. Bununla birlikte güvenilirliği artırmak için aynı anlamı taşıyan fakat farklı kelimelerle ifade edilen benzer önermelerde ölçeğe yerleştirilmiştir. Geometriye Karşı Tutum Ölçeği'nde yer alan ifadeler öğrencilerin geometri dersine karşı genel tutumlarını ortaya çıkaracak şekilde oluşturulmuştur. Ölçek "Katılmıyorum", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır. Geometriye Karşı Tutum Ölçeği'nin pilot çalışması Trabzon ilinde öğrenim gören 220 ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin alanında uzman üç akademisyenin görüşü ile doğrulanan kapsam geçerliliği dışında açımlayıcı faktör analizi (temel bileşenler) kullanılarak yapı geçerliğine bakılmıştır. 3'lü likert tipinde 29 önermeden oluşan ölçek faktör analizi sonucunda 20 madde olarak son halini almıştır.

6.3. Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama Testi

Ususkin, 1982 yılında öğrencilerin ispat düzeyleri ile Van Hiele geometri anlama düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını nicel olarak belirleyebilmek amacıyla bugünde çok yaygın olarak kullanılan ve Baki tarafından Türkçeye çevrilen çoktan seçmeli standart bir test geliştirmiştir (Baki, 2001; Usiskin, 1982; Baki ve Bell, 1996). Bu testte her bir düzeye karşılık gelen 5 soru bulunmaktadır. Testin tamamlanması için öğrenciye Testin çözümü için 30 dakikalık bir süre verilmektedir. Öğrencinin bir düzeyi geçebilmesi için o düzeyle ilgili 5 sorudan en az 3 soruyu doğru cevaplaması gerekir. Örneğin, bir öğrenciyi değerlendirirken öğretmen kişi şöyle bir yöntem kullanabilir. Öğrenci ilk 5 sorudan en az 3'ünü doğru cevaplamışsa 1, ikinci gruptaki 5 sorudan en az 3'ünü doğru cevaplamışsa 1, üçüncü dördüncü ve beşinci gruptaki soruların en az 3'ünü doğru cevaplayamamışsa 0 verilir. Bu durumda öğrencinin sonucu 11000 olarak belirlenir ve öğrencinin 2. düzeyde olduğu söylenir. Bu çalışmanın ilköğretim 4. sınıfta uygulanacak olmasından dolayı öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü düzeyde olup olmadıklarını belirlemek için standart testin ilk 15 sorusu alınmıştır.

7. Verilerin Analizi

Çalışmanın verileri; Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavı (ÇSGBS), Geometriye Karşı Tutum Ölçeği ve Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama Testi (VHG DAT) ile toplanılmıştır. Her bir grupta bulunan örneklem sayısı 30'un altında olduğundan ve verilerin dağılımı normal dağılımı göstermediğinden verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan testler; grupların üçlü karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-Testi, grupların ikili karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi ve her bir grubun ön ve son-testlerine ait puanlara Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi şeklinde uygulanarak yapılmıştır. Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavı'ndan elde edilen bulguların analiz edilmesinde ilk olarak her bir öğrencinin cevap kâğıdı incelenmiştir. Yapılan her bir doğru soruya 1, yanlış soruya 0 puan verilerek öğrenci kâğıtları bu şekilde puanlandırılmıştır. Daha sonra ÇSGBS'dan elde edilen bulgular SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. D1, D2 ve K gruplarının ön test sonuçlarını ve bilişsel alanın basamaklarına göre son test sonuçlarını karşılaştırmak için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Grupların kendi içindeki karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Açık uçlu geometri başarı sınavı 16 açık uçlu sorudan oluşmaktadır Sınav açık uçlu olduğundan uygulama bitiminde gruplarda bulunan öğrencilere uygulanırken, mülakat yapma imkânı da olmuştur. Öğrenciler soruları çözümlerken o anda onların düşüncelerini almak çalışmanın sonuçları açısından oldukça önemlidir. Böylece öğrenciler soruları çözdükten sonra, öğrencilerle mülakat

yapılarak öğrencilerin soruları çözememe durumlarında nedenleri öğrenilebilmiştir. Bu sınavdan elde edilen bulgular analiz edilirken, her bir soruya verilen ve verilemeyen cevaplar, o anda yapılan mülakatlar ile birlikte verilerek kazanımlara yönelik uygulanan sınavın analizi yapılmıştır. 20 maddeden oluşan Geometriye Karşı Tutum Ölçeği'nde ifadeler olumlu ve olumsuz anlamlar taşımak üzere oluşturulmuştur. Olumlu ifadelerde “evet=3 puan, orta=2 puan ve hayır=1 puan” olacak şekilde puanlandırılmıştır. Olumsuz ifadelerde ise Evet=1 puan, Orta=2 puan ve Hayır=3 puan olarak değerlendirilmiştir. Daha sonra Geometriye Karşı Tutum Ölçeği'nden elde edilen bulgular SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. D1, D2 ve K gruplarının ön test son test sonuçlarını karşılaştırmak için Kruskal Wallis H-Testi ve Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Van Hiele Geometri Anlama Testi 25 sorudan oluşmaktadır. Bu sınavda her bir Van Hiele Geometri anlama düzeyine ait beşer soru yer almaktadır. Öğrencilere yanıtlamaları için 35 dakika süre verilmektedir. Öğrencilerin düzeylerini belirlemek için, her bir düzeydeki beş sorudan en az üçünü doğru cevaplamaları gerekmektedir. Öğrencilere, 1. düzeye ait soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 1 puan, 2. düzeye ait soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 2 puan, 3. düzeye ait soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 4 puan, 4. düzeye ait soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 8 puan, 5. düzeye ait soruları çözüp ölçütleri sağlıyorsa 16 puan verilmektedir. Öğrenci, 1. düzeyden 5 sorudan 3'ünü doğru, 2. düzeyden 5 sorudan 4'ünü doğru, 3. düzeyden 5 sorudan 2'sini doğru, 4. düzeyden 5 sorudan 4'ünü doğru, 5. düzeyden 5 sorudan 2'sini doğru yapmıştır. Bunun sonucunda öğrenci 1. düzeyden 1 puan, 2. düzeyden 2 puan, 3. düzeyden 0 puan, 4. düzeyden 8 puan ve 5. düzeyden 0 puan alırken toplamda ise $1 + 2 + 8 = 11$ puan almıştır. Öğrenci 4. veya 5. düzeyde yer alamaz çünkü 3. düzeydeki ölçütü sağlayamamıştır. Bu durumda öğrenci 2. düzeyde bulunmaktadır ve 11 puan almıştır (Lee, 2000). D1, D2 ve K gruplarının Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama Testine ait ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için, Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama Testinden elde edilen bulgular SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuşlardır. Yapılan bu analizlerde, Kruskal Wallis H-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

8.Bulgular

D1, D2 ve K gruplarının uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki Van Hiele Geometri anlama düzeyleri belirlenmiştir. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama sınavından aldıkları puanların sıra ortalaması ve toplamı hesaplanmıştır. Ardından Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerine ait ön test puanları ile ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin van hiele geometri anlama düzeylerine ait ön test puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
D 1	16	26,19	2	2,22	.32	Yok
D 2	21	25,05				
K	17	31,76				

**p<0.05; *p<0.01

Tablo 1’de D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine ait ön-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda gruplar arasında ön test puanlarına göre öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [$\chi^2 (2) = 2,22$, $p > .05$]. Buradan D1, D2 ve K gruplarının uygulama başlangıcında, Van Hiele Geometri Düzeyleri Anlama seviyeleri bakımından eş değer gruplar olduğu söylenebilir. Uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla, D1, D2 ve K gruplarında yer alan öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerine ait son test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakmak için grupların son-test puanlarına Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. D1, D2 ve K gruplarının son test puanlarına ilişkin bulgular ve Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin van hiele geometri anlama düzeylerine ait son test puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
D 1	16	37,44	2	17,85	.000	D1-D2**
D 2	21	28,88				D1-K*
K	17	16,44				D2-K*

**p<0.05; *p<0.01

Tablo 2’de D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine ait son-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, D1 grubunun sıra ortalamasının (37,44) D2 grubunun sıra ortalamasından (28,88) yüksek olduğu ve bununda K grubunun sıra ortalamasından (16,44) yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$\chi^2 (2) = 23.69$, $p < .05$]. Bu sonuçlar, uygulama bitiminde Van Hiele Geometri Düzeyleri açısından, D1 grubu ile D2 grubu arasında, D1 grubu ile K grubu arasında ve D2 ile K grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir. D1, D2 ve K gruplarındaki

öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerinin grup içi değişimi de incelenmiştir. Bu amaçla Wilcoxon işaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda; D1 grubunda somut nesne kullanımının, öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerini arttırmada önemli bir etkisi olduğu, D2 grubunda Cabri Geometri programının kullanımının, öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerini arttırmada önemli bir etkisi olduğu ve son olarak K grubunda ise öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerinde herhangi bir değişim olmadığı söylenebilir. D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki başarı düzeylerini belirlemek için geliştirilen Çoktan Seçmeli Geometri Başarı Sınavı ön-test ve son-test olarak gruplara uygulanmıştır. Grupların ön-test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını anlamak için yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin çoktan seçmeli geometri başarı sınavından aldıkları ön-test toplam puanlara ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
D 1	16	26,56	2	.168	.919	Yok
D 2	21	27,43				
K	17	28,47				

* p<.05 ** p<.01

Yukarıda verilen Tablo 3’ün sonuçlarına bakılacak olunursa, D1 grubunun sıra ortalaması (26,56), D2 grubunun sıra ortalaması (27,43) ve K grubunun sıra ortalaması da (28,47) şeklinde bulunmuştur. Aradaki farkın istatistiksel açıdan önemli olmadığı saptanmıştır [$\chi^2 (2) = .168$; p>.05]. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulama başladığı zaman grupların birbirine eş değer gruplar olduğu söylenebilir. D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin son-test sonuçlarına göre Geometri Başarı Düzeyleri aşağıdaki Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin çoktan seçmeli geometri başarı sınavından aldıkları son-test toplam puanlara ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
D 1	16	39,75	2	21.67	.000	D1-D2 **
D 2	21	28,62				D1-K **
K	17	14,59				D2-K**

* p<.05 ** p<.01

Tablo 4’de görüldüğü gibi D1 grubunun sıra ortalamasının (39,75), K grubunun sıra ortalamasının (14,59) ve D2 grubunun sıra ortalamasının da (28,62) olduğu görülmüştür. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$\chi^2 (2) = 21.67; p < .05$]. Bu sonuçlar D1 grubu ile D2 grubu arasında ve D1 grubu ile K grubu arasında ve D2 grubu ile K grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermektedir. D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki Geometriye Karşı Tutumlarını belirlemek için geliştirilen Geometri Karşı Tutum Ölçeği D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilere ön-test ve son-test olarak gruplara uygulanmıştır. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Geometriye Karşı Tutumlarına ait ön test puanları ile ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin geometriye karşı tutum ölçeğine ait ön-test puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
D 1	16	29.66	2	2.81	.245
D 2	21	30.12			
K	17	22.24			

* p<.05 ** p<.01

Tablo 5’de D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Geometriye Karşı Tutum Ölçeğine ait ön-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, D1 grubunun sıra ortalamasının (29,66), D2 grubunun sıra ortalamasının (30,12) ve K grubunun sıra ortalamasının ise (22,24) olduğu görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda; D1, D2 ve K grupları arasında ön test puanlarına göre öğrencilerin Geometriye Karşı Tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır [$\chi^2 (2) = 2,81; p > .05$]. Bu sonuçlar doğrultusunda uygulama başlangıcında D1, D2 ve K gruplarının, Geometriye Karşı Tutumları yönünden eş değer olduğu söylenebilir. Uygulama sürecinin bitiminde D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin Geometriye Karşı Tutumlarında son-test puanlarında elde edilen sonuçlar doğrultusunda aralarında önemli farklılık oluşup oluşmadığı da belirlenmek istenmiştir. D1, D2 ve K gruplarının son-test tutum puanlarından elde edilen sonuçlara Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. D1, D2 ve K gruplarının son-test puanları doğrultusunda yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin geometriye karşı tutum ölçeğine ait son-test puanlarına ilişkin kruskal wallis h-testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
D 1	16	36.31	2	21.22	.000
D 2	21	32.38			
K	17	13.18			

* p<.05 ** p<.01

Tablo 6’da D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Geometriye Karşı Tutum Ölçeğindeki son-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında, D1 grubunun sıra ortalamasının (36,31), D2 grubunun sıra ortalamasının (32,38) ve K grubunun sıra ortalamasının da (13,18) olduğu görülmektedir. Aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır [$\chi^2 (2) = 21,22$; p<.05]. Bu sonuçlar doğrultusunda D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin Geometriye Karşı Tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Tablo 6’nın sonuçları incelendiğinde D1, D2 ve K gruplarının yapılan uygulama sonucunda yapılan son-testteki puanlarına göre bu gruplar arasında Geometriye Karşı Tutuma yönelik anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

9.Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Geometri öğretiminde somut nesnelerin ve dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanımının öğrenme üzerine etkilerinin belirlenebilmesi için yapılan bu çalışmada ilk etapta üç grup seçildi. Bu gruplar; somut nesnelerin uygulandığı Dene-1 (D1) grubu, dinamik geometri yazılımı cabrinin uygulandığı Dene-2 (D2) grubu ve hiçbir müdahalenin yapılmadığı Kontrol (K) grubu olarak belirlendi. Çalışmada D1 grubunda, somut nesnelere dayalı hazırlanan öğretim materyali uygulandı. D2 grubunda dinamik geometri yazılımı Cabri ile hazırlanan öğretim materyali uygulanırken, K grubuna hiçbir müdahalede bulunulmadı. Bu çalışmanın birinci alt problemi “geometri öğretiminde somut nesnelerin ve dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine etkileri nelerdir?” dir. Bu amaçla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli geometri başarı sınavı ve açık uçlu geometri başarı sınavı geliştirilmiştir. Geliştirilen çoktan seçmeli geometri başarı sınavı gruplara ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Grupların ön-test sonucunda almış oldukları puanlara Kruskal Wallis H-Testi yapıldı. D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerinin ön-testten almış oldukları puanlara yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda, grupların uygulama başlangıcında başarı yönünden birbirlerine eşdeğer durumda oldukları sonucu bulunmuştur. Bulunan bu sonucun, uygulama bitiminde gruplar

arasındaki başarı farkını en iyi şekilde ölçebilmek için çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Uygulama bitiminde gruplarda bulunan öğrencilere çoktan seçmeli geometri başarı sınavı son test olarak uygulandı. Gruplarda bulunan öğrencilerin son-testten almış oldukları puanlara gerekli analizler yapılarak iki yönlü değerlendirme yapıldı. Birinci olarak her bir grubun ön-test ve son-testten almış oldukları toplam puanlara ayrı ayrı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılarak grupların uygulama boyunca başarılarında herhangi bir artış olup olmadığına bakıldı. Geometri öğretiminde Somut Nesnelerin kullanıldığı D1 grubunun ön-test ve son-testten almış oldukları puanlara yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, geometri öğretiminde somut nesne kullanımının D1 grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sürecinde geometri derslerindeki başarılarını artırdığı sonucu çıkmıştır. Geometri öğretiminde dinamik geometri yazılımı Cabrinin kullanıldığı D2 grubunun ön-test ve son-testten almış oldukları puanlara yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, D2 grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sürecinde geometri derslerindeki başarılarında artış olduğu sonucu çıkmıştır. Kontrol grubu olarak atanan K grubunun ön-test ve son-testten almış oldukları puanlara yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, K grubunda bulunan öğrencilerinde uygulama sürecinde başarılarında bir artış meydana geldiği sonucu bulunmuştur. İkinci olarak, hem gruplarda bulunan öğrencilerin son-testten almış oldukları toplam puanlar üzerinden değerlendirme yapıldı, hem de son-testten almış oldukları puanlar bilgi, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarına göre değerlendirildi. Grupların son-testten almış oldukları toplam puanlara yapılan analiz sonucunda; somut nesnelerin kullanıldığı D1 grubunda bulunan öğrencilerin başarı seviyeleri, Dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanıldığı D2 grubunda ve hiçbir müdahalenin yapılmadığı K grubunda bulunan öğrencilerin başarı seviyelerinden daha yüksek bulunurken, D2 grubunda bulunan öğrencilerin başarı seviyeleri de K grubunda bulunan öğrencilerin başarı seviyelerinden yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte grupların son-testten almış oldukları puanlara Kruskal Wallis H-Testi yapılarak, grupların bilişsel alanın alt basamakları olan bilgi, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarına göre karşılaştırmaları yapılmıştır. Yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonucunda D1 grubunda bulunan öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarında D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucu bulunmuştur. Ayrıca D2 grubunda bulunan öğrencilerin bilgi basmağında K grubunda bulunan öğrenciler ile aralarında fark bulunmazken, kavrama, uygulama ve analiz basamaklarında D2 grubunda bulunan öğrenciler K grubunda bulunan öğrencilerden daha başarılı çıkmıştır. Ayrıca uygulama bitiminde D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilere Açık Uçlu Geometri Başarı Sınavı uygulandı. Yapılan açık uçlu geometri başarı sınavı ve sınav sorularına yönelik yapılan mülakatlar sonucu da D2

grubunun K grubundan daha başarılı olduğunu gösterirken, D1 grubunda bulunan öğrencilerin D2 ve K grubunda bulunan öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Açık uçlu geometri başarı sınavı ve mülakatlar ile ilgili geniş bulgu, bulgular kısmında verilmiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi “geometri öğretiminde somut nesnelerin ve dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanımının öğrencilerin geometriye karşı tutumuna etkisi nelerdir?” dir. Çalışmanın ikinci alt problemine bağlı olarak, D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin, uygulama başlarken geometriye karşı tutumlarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen geometriye karşı tutum ölçeği ön-test olarak uygulanmıştır. Grupların ön-testten almış oldukları puanlara Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonucunda grupların uygulama başlangıcında geometriye karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bulunan bu sonucun, uygulama bitiminde gruplar arasındaki geometriye karşı tutumlarında meydana gelen değişimi bulmak için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Uygulama bitiminde grupların geometriye karşı tutumlarında herhangi bir farklılık olup olmadığını anlamak için geometriye karşı tutum ölçeği gruplara son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin son-testten almış oldukları puanlara Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonucunda D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin Geometriye Karşı Tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için, grupların Geometri Karşı Tutum Ölçeğinin son test puanlarından elde edilen sonuçlara Mann-Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda; D1 ve D2 grubunda bulunan öğrencilerin geometriye karşı tutumlarının K grubunda bulunan öğrencilerin geometriye karşı tutumlarından daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte D1 ve D2 gruplarında bulunan öğrencilerin geometriye karşı tutumlarındaki olumlu artışın birbirine eşdeğer olduğunu, yani gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi “geometri öğretiminde somut nesnelerin ve dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanılmasının öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama seviyelerine etkileri nelerdir?”dir. Bu alt probleme bağlı olarak, D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilere uygulama başlamadan önce ve uygulama bitiminde Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri Sınavı ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ön-test ve son-test olarak yapılan Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri Testi sonucunda öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular ışığında Van Hiele Geometri anlama düzeylerinin Dağılımı Tablo 14’de verilmiştir. Grupların uygulama başlamadan önce Van Hiele geometri anlama düzeylerini belirleyebilmek için ön-test sonuçlarına Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testi

sonucunda, grupların uygulama başlangıcında Van Hiele Geometri Anlama Düzeyleri yönünden birbirine eşdeğer durumda olduklarını göstermektedir. Bu durum, uygulama bitiminde grupların Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerini karşılaştırabilmek için oldukça önemli bir sonuçtur. Süreç içerisinde D1, D2 ve K gruplarındaki öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerinin grup içi değişimi de incelenmiştir. Bu amaçla grupların ön-test ve son-test Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmış ve uygulama sonucunda, somut nesne ve dinamik geometri yazılımı Cabri kullanımının öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerini artırdığını göstermektedir. Ancak kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama süresince Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerinde herhangi bir artışın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla, D1, D2 ve K gruplarında yer alan öğrencilerin Van Hiele Geometri anlama düzeylerine ait son test puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakmak için grupların son-test puanlarına Kruskal Wallis H-Testi uygulanmıştır. D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine ait son-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçları, D1 grubunda bulunan öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerindeki artışın, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Ayrıca D1, D2 ve K gruplarında bulunan öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine ait son-test puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarından, D2 grubunda bulunan öğrencilerin Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerindeki artışın K grubunda bulunan öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucu bulunmuştur.

9.1.Öneriler

1. Araştırma kapsamındaki uygulamalar sonunda somut nesnelerin uygulandığı grup, dinamik geometri yazılımı cabrinin kullanıldığı ve hiçbir müdahalenin yapılmadığı kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Dolayısıyla ilköğretim 4. sınıfta matematik dersinde ve diğer sınıflarda verilen matematik ve geometri derslerinde de Somut nesnelere kullanılarak daha başarılı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca somut nesnelere matematik ve geometri dışındaki derslerde de kullanılarak başarılı sonuçlar elde edilebilir.

2. Çalışmada, Cabri bilgisayar programı ilköğretim 4. sınıftaki öğrencilerin seviyesine göre ağır geldiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ilköğretim 4. sınıfta bulunan öğrencilere daha basit programların kullanılacağı bir öğretim materyali uygulanarak sonuçları incelenebilir.

3. Geometri öğretiminde hem Somut nesnelerin kullanımı ve hem de bilgisayar destekli eğitimin kullanımı öğrencilerin geometriye karşı tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlamıştır. Buradan hareketle, hem ilköğretim birinci kademesinde hem de ilköğretim ikinci kademe,

matematik derslerinde ve diğer derslerde somut nesnelere ve bilgisayar destekli eğitim kullanılarak öğrencilerin bütün derslere karşı olumlu tutum sergilemeleri sağlanabilir.

4. Çalışmada somut nesne kullanmanın etkililiği bilgisayar destekli öğretimle ve geleneksel yöntemle karşılaştırılarak araştırılmıştır. Somut nesne kullanımına dayalı yapılan öğretimin etkililiğinin çoklu zekâ, keşfedici öğrenmeyle karşılaştırılması daha verimli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Bu sayede alternatif öğretim yöntemleri bir arada incelenerek farklılıkları ve benzerlikleri tespit edilebilir.

5. Çalışmada her iki deney grubunun öğretmenleri çalışmaya sadece gözlemci olarak katılmışlardır. Dolayısıyla, bu türden materyallerin diğer öğretmenler tarafından uygulanması için en azından çağdaş öğretim yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Bunu başarmak içinde hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları da teşvik edilmeli ve kolaylaştırılmalıdır.

10.Kaynaklar

- Accascina, G. & Rogora, E. (2007). Using Cabri 3D diyagrams for teaching geometry. *International Journal for Technology in Mathematics Education*. 13(1), 1-18.
- Albayrak, M., Işık, C. ve İpek, A. S. (2005). *İlköğretim okulu matematik dersi programının (kapsam ve eğitim durumları açısından) incelenmesi*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Bildiri Kitabı.
- Altun, M. (1998). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Alfa Yayınları, Bursa.
- Altun, M. (2001). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi*. Alfa Yayınları, Bursa.
- Baki, A. (1996). *Breaking with tradition: a study of turkish student teachers' experineces within a logo-based mathematical environment*. Unpublished Doctorate Thesis, Institute of Education, University of London, London.
- Baki, A. ve Bell A. (1996). *Ortaöğretim matematik öğretimi*. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.
- Baki, A. (2001). Bilişim teknolojisi ışığı altında matematik eğitiminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 149(1), 26-31.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Derya Kitabevi, Trabzon.
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Dergisi*, 8(15), 177-188.
- Battista, M. T. (2001). *Shape makers: a computer environment that engenders students' construction of gometric ideas and reasoning* (Ed: Took, J., Handerson N.). Using Information Technology in Mathematics Education, The Howarth Pres, 105-120.
- Baykul, Y. (2002). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Baytekin, Ç., Şengül, S., Karadağ, Z. ve Saydam, E. (2002). *Matematik dersinde materyal kullanımı, aktiviteler ve bilgisayar destekli öğretim uygulaması*. II. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı Bildirileri CD Rom'u, 16-18 Ekim 2002, Sakarya.
- Brecht, L.J. (2000). *The relative effects of cooperative learning, manipulatives, and the combination of cooperative learning and manipulatives on fourth graders' conceptual knowledge, computation knowledge, and problem solving skills in multiplication*. Published Doctoral Theses, Indiana University of Pennsylvania, The Graduate School and Research Department of Professional Studies in Education

- Christou, C., Pittalis, M., Mousoulides, N., & Jones, K. (2006). *Developing the 3D math dynamic geometry software*. Theoretical Perspectives.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Demircioğlu, G. (2003). *Lise II asitler ve bazlar ünitesi ile ilgili rehber materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Ersoy, Y. ve Ardahan, H. (2003a). *İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin materyal tabanlı öğretimi*. Ankara: Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi.
- Ersoy, Y. ve Ardoğan, H. (2003b). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-u: tanıya yönelik etkinlikler düzenleme*. Ankara: Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi.
- Ersoy, Y. (2006). *İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-i: amaç, içerik ve kazanımlar*. *İlköğretim Online Dergisi*, 5(1), 30-44.
- Girouard, A., Solovey, E. T., Hirshfield, L. M., Ecott, S., Shaer, O. ve Jacob, R. J. K. (2007). *Smart blocks: A tangible mathematical manipulative*. TEI.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 2-18.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Ankara, Bildiriler Kitabı, 17-40.
- Gürbüz, R. (2007). Olasılık konusunda geliştirilen materyallere dayalı öğretime ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 259-270.
- Güven, B. ve Karataş İ. (2005). Dinamik geometri yazılımı cabrı ile geometri öğrenme: öğrenci görüşleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(2), 10-23.
- Güven, Y. (2006). *Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve van hiele geometri anlama düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Hannafin, R. D. & Scott, B. N. (1998). Identifying critical learner traits in a dynamic computer based geometry program. *Journal of Educational Research*, 92(1), 3-12.
- Heid, M. K. (1997). The technological revolution and the reform of school Mathematics. *American Journal of Education*, 106(1), 5-61.
- Hölzl, R. (1996). How does “Dragging” affect the learning of geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 169-187.

- İlhan, A. ve Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 394-415.
- İlhan, A. ve Aslaner, R. (2020). Dinamik geometri yazılımları kullanımının matematik öğretmeni adaylarının başarılarına etkisi ve öğretim süreci hakkındaki görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 99-129.
- Kalaycı, Ş. (Ed) vd. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara-istatistik.
- Kamii, C. & Lewis, B. A. (1990). Constructivism and first grade arithmetic. *Arithmetic Teacher*, 38(1), 34-35.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 217-243.
- Lee, W. (2000). *The relationship between students' proof-writing ability and van hiele levels of geometric thought*. In A College Geometry Course. Dissertation Abstract Index, 60(7), 246A.
- MEB, (2003). *Üçüncü uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması-ulusal raporu*. MEB-EARGED, Ankara.
- MEB, (2004). *İlköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://ttkb.meb.gov.tr> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Moore, J. M. (2002). A graphics calculator-based college algebra curriculum: examining the effects of teaching college algebra through modeling and visualization to enhance students' achievement in and attitudes toward mathematics. *Dissertation Abstract Index*, 63(3), 221-237.
- Olkun, S. ve Toluk Z., 2003. *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in science: the implication of children's science*. Heinemann, London.
- Özmen, H. (2002). *Kimyasal reaksiyonlar ünitesindeki kavramların öğretimine yönelik rehber materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- PISA, (2003). *Learning For Tomorrow's World. First Results From Pisa 2003*, OECD, France.
- Pittalis, M., Mousoulides, N., & Christou, C. (2006). *Spatial ability as a predictor of geometry ability*. CERME-5.
- Sulak, S. A. & Allahverdi, N. (2002). *Matematik dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. II. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum, Sakarya, Bildiriler CD Rom'u.

- Sümbüloğlu, K. (1988). *Sağlık bilimlerinde araştırma yöntemleri ve istatistik*. Matis Yayınları, Ankara.
- Şen, Ö. (2017). *Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017*. *Current Researche Education*, 3(3), 116-128.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Thistlethwaite, D. L. & Campbell, D. T. (1969). Regression-discontinuity analysis: an alternative to the ex post facto experiment. *Journal of Educational Psychology*, 51(1), 309-317.
- TIMSS, (2000). *International Mathematics Report 1999*. IEA, 2000, Boston.
- Toluk, Z. ve Olkun, S. (2004). *Etkinlik temelli matematik öğretimi: kavrama için öğretim*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Took, D. J. (2001). *Mathematics, the computer, and the impact on mathematics education*. (ed: Took, D., J., henderson N.), Using Information Technology in Mathematics Education, The Howarth Press.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. Final report, Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project. University of Chicago, Chicago.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Williams, C. K. & Kamii, C. (1986). How do children learn by handling objects? *Young Children*, 42(1), 23-46.


BÖLÜM VII

PANDEMİ SÜRECİNDE MATEMATİK ÖĞRETİMİ: TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİ VE ÖRNEK BİR UYGULAMA*


*Usage of The Flipped Classroom Model in Mathematics Education:
A Scale Development Study*

Beyzanur Topçu¹ & Emine Özdemir²

¹(Öğretmen), Sancaktepe Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu, İstanbul, Türkiye
e-mail: beyzanrt26@gmail.com

 ORCID 0000-0003-2826-5601

²(Dr. Öğr. Üyesi), Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi
A.B.D., Balıkesir, Türkiye, e-mail: eozdemir@balikesir.edu.tr

 ORCID 0000-0002-4114-0005

1. Giriş

Teknolojinin sürekli gelişmesiyle birlikte öğrenenlerin odaklanma süreleri azalmakta, öğrenme ihtiyaçları değişmekte ve derslerde ilgilerini çekmeyi zorlaştırmaktadır. Yenilenen ortaokul matematik öğretim programları ile birlikte Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında anahtar yetkinlikler berirlenmiştir. Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlik bir başlık altında günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamayı vurgulamaktadır. Öğrencilerin matematiksel okuryazarlıklarının araştırılması Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışması ile teşvik edilmektedir. PISA' da ölçülen temel yeterlik okuryazarlık başlığı altında ele alınır. Matematik özelinde okuryazarlık gerçek bağlamda verilen bir problemi matematiksel problem olarak kurgulama (formulasyon), matematiksel bilgi, işlem ve muhakeme ile matematiksel problemi çözmeye (yürütme) ve elde edilen sonucun gerçek yaşama uygunluğuna karar verme (yorumlama/değerlendirme) boyutlarıyla ele alınmaktadır. Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayacak, ezbere yöneltmeden bu yetkinlikleri kazanabilmelerini sağlayacak öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.

* Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Öğretmenlerinde geleneksellikten uzaklaşarak öğretim yöntemlerinde değişiklikler yapması gerekmektedir.

Ülkemizde son dönemde özellikle pandemi sürecinin bir sonucu olarak uzaktan eğitime geçilmesi öğrencilerin derslere odaklanma sürelerini azaltmıştır. Bu noktada oluşacak eksik öğrenmelerin tamamlanması, erişim sıkıntılarında dolayı derse katılmayan öğrencilerin olması gibi durumlar harmanlanmış öğrenmeyi öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda matematikte anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı düşünülen ve yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan ters yüz edilmiş öğretim modeli incelenmiştir.

Kitabın bu bölümünde eğitimde güncel öğretim modellerinden biri olan ters yüz edilmiş sınıf modeli (ortaya çıkışı, geleneksel sınıflarla karşılaştırılması, avantajları ve dezavantajları, bileşenleri) tanıtılmış, bu model hakkında bilinen doğrular ve yanlışlar, modelin matematik öğretiminde kullanımı, materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken hususlara değinilmiş ve 5.sınıf veri toplama ve değerlendirme konusuna ait örnek bir uygulamaya yer verilmiştir.

2. Ters Yüz Edilmiş Sınıf (TYES) Modelinin Ortaya Çıkışı

Baker(2000), öğrencilerin sınıfa hazırlıksız gelmeleri, konferansların/derslerin sıkıcı gelmesi, ders içinde öğrencilerin anlamıyor gibi görünmeleri, sınıf materyalleri ile yeteri kadar uğraşmamaları gibi nedenlerden dolayı pedagojik ve teknolojik eğilimlerin bir araya getirilmesi ve geleneksel öğretimin değiştirilmesi önerileriyle TYES Modelinin temelini atmış oldu. Çevrimiçi dersler ile öğretim materyalleri sınıf ortamından çıkarılarak sınıfta tartışma ortamı oluşturulması fikri benimsendi. Öğrencilerde özgüven ve sorumluluk duygusunun artmasıyla birlikte derse aktif katılımlarını artırmak amaçlanmıştı. Ancak Baker'in (2000) ortaya attığı bu model beklenen ilgiyi görmedi.2007 yılında Jonathan Bergmann ve Aaron Sams isimli iki kimya öğretmeni, dersi kaçıran öğrencilerin dersten geri kalmamaları için bir yöntem ararken bir teknoloji dergisinde slayt gösterisi oluşturan yazılımlar bulup içeriği daha da geliştirerek çevrimiçi ortamda dağıtabilecekleri video içerikleri oluşturdular. Bu sayede zamandan tasarruf etmiş oldular ve farklı ülkelerdeki öğrenciler ve öğretmenler tarafından da bu videoların çok sevildiğine dair geridönütler almaya başladılar (Bergman, 2011). 2010 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde ulusal derecede önem kazanan ters yüz eğitim, dünyanın birçok ülkesindeki öğretmenler tarafından kullanılmaya başlandı (Bender, 2018).

3. TYES modeli nedir?

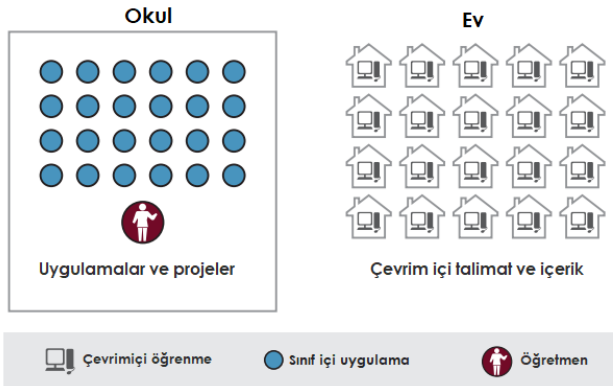
Alan yazında TYES modeli ilgili olarak pek çok tanımın bulunduğu açıktır. Bu modelin evrensel bir tanımı yoktur. Bu bağlamda

araştırmacıların modeli genellikle “öğrencilerin, öğretmenler tarafından daha önceden kaydedilen video derslerin, dersin öncesinde veya sonrasında izlenmesinin ardından sınıf içi aktivitelerin(soru-cevap, tartışma, alıştıırma, proje vb.) uygulandığı bir model” olarak tanımladıkları görölmektedir (Wolff ve Chan, 2016).

Görü Doğan (2015), çalışmasında bu modeli “ters yüz edilmiş öğrenme” olarak betimlemiştir. Ters yüz edilmiş öğrenme, öğretmen merkezli ve sınıf içi eğitim olarak sınırlandırılan geleneksel anlayışın tersine uygulandığı karma bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin önceden hazırlanan video dersleri derse gelmeden okul dışında bir ortamda izledikleri ve sınıf içinde konuya ilişkin etkinliklerle konuyu içşelleştirdikleri diğer bir deyişle geleneksel yaklaşımdaki okulda ders – evde ödev anlayışının tersine dönüştürüldüğü bir süreç benimsenmektedir.

Bergmann ve Sams, öğrenmenin sorumluluğunu öğrencilere veren, öğrencilerin hepsi için öğrenmeyi bireyselleştiren, öğretmenlere öğrencilerinin özelliklerini ve öğrendiklerini daha derinlemesine keşfetmelerine imkân sağlayan, sınıf ortamında öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki yüz yüze görüşme süresini oldukça arttıran bu modeli ters çevrilmiş öğrenme olarak tanımlamışlardır (Bergmann, 2012).

Staker ve Horn’a (2012) göre, harmanlanmış öğrenme rotasyon modellerinden biri olan TYES modeli, belirli bir dersin belirli bir konusunun okul dışında bir yerde çevrimiçi olarak öğretilmesi ve okul içinde ise öğretmen ile yüz yüze etkileşime geçerek uygulama yapılmasıdır (Şekil 1). Bu sayede bu model ile öğrencilerin istedikleri zaman, istedikleri yerde ve kendi hızlarına göre öğrenme sağlanır.



Şekil 1: TYES modeli

Kaynak: (Staker ve Horn, 2012)

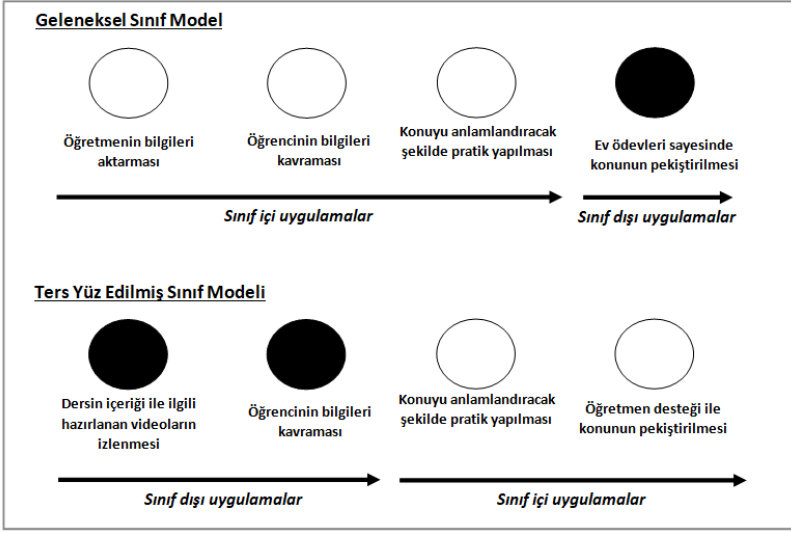
Lage, Platt ve Treglia (2000), bu modeli, geleneksel sınıflarda ders süresi içinde yapılan aktiviteler ile ders dışında yapılan aktivitelerin yer değiştirmesi olarak tanımlamaktadırlar (Akt. Debbağ, 2018).

4. Geleneksel Sınıf İle TYES Karşılaştırması

Geleneksel sınıf modeli öğretmenin merkezde bulunduğu ve sınıf içi uygulamaların fazla olduğu bir modeldir. Sınıf içi uygulamalarda öğrencinin konuyu öğrenip kavraması ve pratik yapması beklenir. Ancak burada gözden kaçırılan nokta her öğrenci konunun anlatıldığı sırada duyuşsal, bilişsel veya fiziksel açıdan konuyu öğrenmeye uygun bulunmayabilir olduğudur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme hızları derse karşı motivasyonlarını da etkilemektedir. Öğretmenin, sınıf içinde konunun öğretimi aşamasında her bir öğrencinin bireysel farklılıklarına göre anlatım yapması mümkün değildir. Öğretmen sınıfta her bir öğrencinin öğrenmesine yönelik farklı metotlar kullanmaya çalışırsa çok fazla vakit kaybedecek ve bazı öğrencilerin dikkatinin dağılarak dersle ilgilenmemesine neden olacaktır. Bu sebeple öğretmen sınıf içinde çoğunluğa hitap edecek şekilde dersi anlatmalıdır. Sonrasında öğrencilerin öğrendiğini varsaydığı bilgileri pekiştirmeleri için öğrencilere ev ödevleri (test, alıştırma, etkinlik, proje, vb.) vermektedir.

TYES modelinde ise öğretmenin iş yükünün artmasıyla beraber öğrenci merkezli bir anlayış ağır basmaktadır. Geleneksel sınıf modelinden farklı olarak buradaki öğretim sınıf dışında başlar. Öğrencilerden, öğretmenin daha önceden hazırladığı video dersler, belgeseller, etkileşimli uygulamalar, çevrimiçi sınavlar vb. materyalleri izleyerek öğretilmesi istenen bilgileri kavramaları beklenir. Ders ile ilgili içeriği izlemek konusunda öğrenci kendi bilişsel, duyuşsal ve fiziksel durumlarına göre en uygun zamanı seçebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin, zaman ve mekân kısıtlaması olmadan içeriklere ulaşabilmeleri onlara istedikleri zaman tekrar, izleme, dinleme, uygulama fırsatı sunmaktadır. Öğretmen bu içerikleri hazırlarken öğrencilerinin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurabilir. Öğrenciler bu sayede kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaktadır. Öğrencilerin kendi sorumluluklarını yerine getirerek derse gelmeden önce bu içerikleri izlemeleri halinde sınıf içinde konu anlatımı için vakit kaybı olmadan sadece konuyu özetleme ve ardından bilgiyi destekleyici ve pekiştirici etkinlikler, projeler vb. uygulamalar yapılması için yeterli zaman elde edilebilecektir.

Geleneksel sınıf modeli ile TYES modeline göre öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarda izlenmesi gereken aşamalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: Geleneksel Sınıf Modeli ile TYES Modelinin Karşılaştırılması
Kaynak: (aktaran Zownorega, 2013)

Geleneksel ve TYES modelinde 90 dakikalık blok bir ders saatindeki işleniş sürecinde de farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık Tablo 1’de ifade edilmiştir:

Tablo 1: Geleneksel ve ters yüz edilmiş sınıflarda ders sürelerinin karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf		TYES	
Aktivite	Süre	Aktivite	Süre
Isınma aktiviteleri	5 dk	Isınma aktiviteleri	5 dk
Önceki dersin ödevini gözden geçirme	20 dk	Videoya yönelik soru-cevap zamanı	10 dk
Yeni içerik anlatımı	30-45 dk	Rehber eşliğinde soru-cevap zamanı	75 dk
Rehber eşliğinde ve bağımsız uygulama ve/veya laboratuvar faaliyeti	20-35 dk		

Kaynak: (Sams ve Bergmann, 2012)

Sams ve Bergmann (2012), her iki modelde de derse ısınma aktiviteleri için 5 dakikalık bir süre harcadıklarını belirtmişlerdir. Geleneksel sınıflarda 5 dakika ödev kontrolü ile derse başladıklarını ve açıklama gerektiren sorular olduğunda da 20 dakikalık bir süre harcadığını belirtirken TYES modelinde öğrencilerin internet üzerinden derse gelmeden önce ödevlerini gönderdiklerini ve öğretmenin ödevleri derse gelmeden önce incelediğini bu sebeple de sınıf içinde ödev kontrolüne yönelik bir basamak olmadığı dile getirilmiştir. Dersin yeni konusunu öğretmek için harcanan süre geleneksel sınıflar için 30-45 dakikayı bulurken TYES'te derse gelmeden önce videolar sayesinde öğretim gerçekleştiği için sınıf içinde yeni kavramları öğretmeye yönelik bir süre harcanmamakta bunun yerine yaklaşık 10 dakika süren ve videoda anlatılan konu hakkında soru-cevap yaparak öğrenmeleri desteklemek amaçlanmaktadır. Rehber eşliğinde /bağımsız uygulama veya laboratuvar faaliyetlerine harcanan süre geleneksel sınıflar için 20-35 dakika iken TYES'te 75 dakika gibi geniş bir zaman dilimini kapsadığı belirtilmiştir.

5. TYES Modelinin Temel Bileşenleri

Flipped Learning Network (FLN, 2014) yönetim kurulu üyeleri ters yüz edilmiş öğrenmeyi dört temel unsur üzerinde oluşturmuşlardır. Bunlar:

Flexible Environment (Esnek Ortam),

Learning Culture (Öğrenme Kültürü),

Intentional Content (Tasarlanmış İçerik) ve

Professional Educators (Profesyonel eğitimci)

Esnek Ortam: Ters yüz edilmiş öğrenme, ortam koşullarının farklılığına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına vb. değişkenlere uyum sağlaması açısından öğretmenlere grup veya bireysel çalışmayı desteklerken öğrencilere de zaman ve mekân konusunda bağımsızlık tanıyarak seçim hakkı sunar.

Öğrenme Kültürü: Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde, geleneksel sınıf modelindeki öğretmen merkezli anlayıştan öğrenciyi merkeze alarak öğretmeni rehber konumuna yerleştiren anlayışa geçiş vardır. Özellikle sınıf içinde araştırma, problem çözme, etkinlik uygulamaları gibi çalışmalarla öğrencinin konuyu daha derinlemesine öğrenmesi ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelerde aktif olarak yer alması amaçlanır.

Kasıtlı İçerik: Öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrenmeleri gerektiğini, nasıl öğrenebileceklerini kendi başlarına keşfetmeleri için en uygun materyalleri belirlemelidirler. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf

düzeyini, konuyu, aktif öğrenme metotlarını ve öğrenci merkezli yaklaşımı dikkate almaları gerekmektedir.

Profesyonel Eğitici: Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrencilerden konu içeriğini kendi başlarına öğrenip derse gelmeleri beklenir. Profesyonel bir eğitimciden ders içinde öğrencilerin içeriği izleyip izlemediğini, öğrenilmesi beklenen bilgilerin ne kadarının öğrenildiğini, yanlış öğrenmelerinin veya kavram yanlışlarının olup olmadığını gözlemleyerek öğrencilere anında geridönüt vermesi ve yaptıkları çalışmaları değerlendirmesi, eleştirilere ve kendini geliştirmeye açık olması beklenir (FLN, 2014).

Hamdan, McKnight, McKnight, ve Arfstrom (2013), bu dört bileşendeki bazı eksiklikler üzerinde durarak eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre;

- F-L-I-P bileşenleri, içerik planlamasına daha fazla odaklanmaktadır. Ancak bu modelle sınıfın odağı konu temelliden uygulama temelliye geçtiği için sınıf içerisinde ne çeşit faaliyetler yapılması ve nasıl bir süreç izlenmesi gerektiğine daha fazla odaklanılmalıdır.

- F-L-I-P bileşenleri, öğrencilerin kendilerini deneyimlemeleri için imkân vermeyerek sadece öğretmenin bakış açısını göz önünde bulundurur. Ancak modelin daha verimli olması için hem öğretmenin hem de öğrencinin bakış açılarını içermelidir.

- F-L-I-P bileşenleri, öğrencilerin kendi başlarına öğrenme alanları ile öğrenmenin gerçekleştirileceği platformlara yönelik teknik bilgiler yer almamaktadır.

Bu eksiklikler doğrultusunda Chen, Wang, Kinshuk, Chen (2014), ters yüz edilmiş öğrenmenin 4 temel bileşeninin eksikliklerin giderilmesi için F-L-I-P bileşenlerine ek olarak P-E-D bileşenlerinin eklenmesi gerektiğini önermişlerdir. Bunlar:

Progressive Networking Activities (Aşamalı Ağ Faaliyetleri),

Engaging and Effective Learning Experiences (İlgi çekici ve etkili öğrenme deneyimleri) ve

Diversified and Seamless Learning Platforms (Çeşitlendirilmiş ve Kusursuz Öğrenme Platformları)

Aşamalı Ağ Faaliyetleri: Öğretmenlerin ders odaklı eğitime aşına olmaları sebebiyle ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri ve öğrencileri bu süreçte aktif katılımcı konumuna getirebilmeleri için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında öğrencilere daha fazla ve farklı aktivite planlamaları gerekmektedir.

İlgi Çekici ve Etkili Öğrenme Deneyimleri: Öğretmen, ders içeriği hakkında bilgiler vererek herhangi bir diyalog olmadan konunun anlatıldığı videolar hazırladığı durumlarda öğrenci öğrenme aşamasında daha bağımsız kalır. Ancak öğretmen bu video içeriklerde küçük çaplı grup tartışmaları başlatır, mizahi bir anlatımda bulunur, öğrencileri kendilerini ve bildiklerini açıklamaya teşvik eder ve öğrenciler ile süreç hakkında iletişim içinde bulunursa eğitim daha ilgi çekici ve etkili olacaktır.

Çeşitlendirilmiş ve Kusursuz Öğrenme Platformları: Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenciler okul dışında da çalışmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda kullanılacak dijital platformlar kesintisiz ve öğrenmeye yönelik etkinlikleri destekleyecek şekilde çeşitli olması gerekmektedir. Bu platformlar zaman ve mekan kısıtlaması olmadan farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğrenme kriterlerini karşılayacak şekilde tasarlanmalıdır (Chen vd., 2014).

6. TYES Modelinin Avantajları Ve Dezavantajları

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde;TYES modelinin avantajları ve dezavantajları öğretmenler ve öğrenciler açısından kategorize edilebilir (Koç-Deniz, 2019; Kurtoğlu, 2019; Özdemir, 2019; Bolatlı, 2018; Çevikbaş, 2018; Kaya, 2018; Chilingaryan ve Zvereva, 2017; Güç, 2017; Demiralay-Yiğit, 2014; Ruffini, 2014; Miller, 2012)

6.1. TYES Modelinin Öğretmenler Açısından Avantajları

- Sınıfta konu anlatımı yapılmadığı için zamandan tasarruf sağlar.
- Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir.
- Her öğrenciye ulaşabilme imkânı tanır.
- Sınıf ortamını işbirlikli öğrenmeye yönelik etkinlikler kullanımına uygun hale getirir.
- Dersler daha eğlenceli hale geleceği için öğrencilerin ilgisini çekmek kolaylaşır.
- Öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlar.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini takip etmesi kolaylaşır.
- Öğretmene verimli bir sınıf ortamı sağlar.

6.2. TYES Modelinin Öğrenciler Açısından Avantajları

- Öğrencilerin derse karşı olan ilgi, sevgi, motivasyon ve aktif katılımını artırır.

- Öğrenciler bilgisayar, akıllı telefon, tablet vb. teknolojik araçlar ile ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabilir.

- Her öğrenci bireysel öğrenme hızına göre istediği oranda tekrar ederek, videoyu durdurup sonrasında devam ederek konuyu içselleştirebilir.

- Sınıf ortamında daha çok pratik yapma imkânı sağlar.

- Öğrencinin akademik başarısını artırır.

- Çeşitli sebeplerden dolayı derse gelemeyen öğrencilerin dersten geri kalmasını önler.

- Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlar.

- Öğrenciye sorumluluk duygusu kazandırır.

- Öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve fiziksel olarak hazır olduğu anda içeriğe ulaşmasına olanak tanıyarak daha verimli bir çalışma gerçekleştirmesini sağlar.

- Konuyu öğrenerek derse gelen öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.

- Ders esnasında öğrenciler arası iletişimi ve yardımlaşmayı güçlendirir.

- Problem çözme becerilerini geliştirir.

6.3. TYES Modelinin Öğretmenler Açısından Dezavantajları

- Videoyu izlemeyen, izlediği halde anlamayan veya hatalı öğrenen öğrencilere zaman harcaması gerekir.

- Sınıfta yapılan pratikler esnasında sınıfta çok gürültü çıkabilir.

- Öğretmen sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda etkinlik esnasında hâkimiyet kurmakta zorlanabilir.

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı içerikler oluşturmak öğretmenin iş yükünü artırır.

- Öğrencilerin bireysel çalışmalarının takibini yapmada zorlanabilir.

6.4. TYES Modelinin Öğrenciler Açısından Dezavantajları

- Öğrencilerin video izlemeden derse gelmeleri sınıfta yapılacak etkinliklerden hiçbir şey anlamayabilir.

- Video izleyerek konunun öğrenilmesi sırasında öğretmenden dönüt alamayan öğrencilerde kavram yanılgıları oluşabilir.

- Ev ortamından, internetten, teknolojik cihazlardan veya içerikten kaynaklı problemlerden dolayı videoya erişilemeyebilir.

- Soyut ve kuramsal konuların öğreniminde öğrenciler zorluk yaşayabilir.

- Öğrenme kültürünün değişmesinden dolayı uyum sağlamakta zorlanabilirler.

7. Ters Yüz Edilmiş Öğrenme İçin Materyal Tasarımı

Sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere iki ana kısımdan oluşan TYES modelinde öğrenciler, konuyu kendi başlarına öğrenmeleri için öğretmenler tarafından hazırlanan materyalleri kullanmaktadırlar. Öğretmenler bu materyalleri hazırlarken konunun olabildiğince anlaşılır, etkili ve kalıcı olması için dikkat etmeleri gereken bazı unsurlar bulunmaktadır. Bergmann ve Sams (2012) yaptıkları araştırmada video dersleri oluştururken 7 unsura dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

- Video süresi 15 dakikayı aşmayacak şekilde ve olabildiğince kısa olmalıdır.

- Öğreticinin konuyu anlatırken gereken yerlerde sesiyle vurgu yaparak ve renkli temalar kullanarak öğrenci için daha ilgi çekici hale getirilmelidir.

- Öğrencilerin dikkatini çekmek için konuyla alakalı ve anlamlı 1-2 dakikalık mizah sahneleri eklenebilir. Bu durum yalnızca bir öğretmenin içeriği daha eğlenceli ve kalıcı hale getirmektedir.

- Sadece bir öğretmenin yaptığı mizansen diyaloglarındansa birden fazla öğretmen ile yapılan mizansen diyaloglar daha öğretici olmaktadır.

- Video dersler, öğretici bilgilerin yoğun olduğu içerikler olarak hazırlanmalıdır. Süre çok iyi değerlendirilmeli, kısa sürede verimli bir öğretim gerçekleşmelidir.

- Konuya uygun olacak şekilde ek açıklamalar (hareketli yazı, hareketli resim vb.) konularak uyarıcılar oluşturulmalıdır.

- Yapılan işlemin bütün sayfayı kapsayacak şekilde yakın olması öğrencinin dikkatinin dağılması ve yapılan işleme odaklanması sağlayacaktır. Aksi takdirde öğrenci yapılan işlemi takip edemeyebilir. Bu sebeple yakınlaştırma ve uzaklaştırma işlevinin kullanılması önemlidir (aktaran, Özdemir, 2019).

Ayrıca öğretmenlerin TYES modelini kullanırken sık sık yaptığı bazı hatalar bulunmaktadır. Bergmann (2013), özellikle öğretmenlerde daha sık gördüğü beş hataya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuştur:

- Her bir kazanım için bir video hazırlayın. Bir video birden fazla kazanımı barındırmamalıdır. Bu sayede video süreleri de kısalmaktadır.

- Öğrencilerinizin teknik imkânları hakkında bilgi edinin. Her öğrencinin evinde internet veya işe yarayan herhangi bir teknolojik araç olmayabilir. Bu sayede bütün öğrencilerin içeriğe ulaşabilecekleri şekilde çözüm yolları bulunmalıdır.

- Video dersleri izlemeyen öğrencilere konuyu anlatarak hazıra alıştırmayın. Bu şekilde sadece zaman kaybettiklerinden bahsedin.

- Her öğrenciyi bireysel olarak kendi öğreniminden sorumlu tutun. Sınıf içindeyken bütün öğrencilerle tek tek ilgilenererek video dersler esnasında tuttukları notları göstermelerini isteyin ve hızlı bir şekilde göz gezdirin.

- Öğrencilerinize video dersleri nasıl izleyeceklerini öğretmek için vakit ayırın. Bunun için sınıfta örnek bir uygulama yapabilir ve kullandığınız platformdan bahsedebilirsiniz.

8. Matematik Öğretiminde Tyes Modelinin Kullanımı

Matematik, yeni öğrenilenlerin önceki öğrenmelerin üzerine inşa edildiği bir derstir. Öğrenci çıkarma işlemi yapmadan önce toplama işlemi veya kesirlerde paydaları eşitleyerek birbirine eklemekten önce paydası aynı olan kesirleri nasıl eklemeleri gerektiğini öğrenmelidir. Ancak ülkemizde matematik derslerinde uygulamaya, problem çözmeye, günlük hayatla ilişkilendirilecek etkinliklere ayrılan sürenin az olması matematiği, öğrencilerin zorlandığı, önyargıyla yaklaştıkları, korktukları, ezberle yönelik çalıştığı ve günlük hayatla bağdaştıramadıkları için de içselleştiremedikleri bir ders konumuna getirmiştir.

Şenol, Dündar, Kaya, Gündüz ve Temel (2015), öğrencilerin neden matematikten korktuklarının nedenlerini belirlemeye yönelik öğretmenlerle bir çalışma yapmışlardır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda bu korkuların öğrenciden, ders içeriğinden, öğretmenden ve çevreden kaynaklandığı 4 kategori altında toplanmıştır.

- **Öğrenci Kaynaklı Nedenler:** öğrencinin yeni konuyu öğrenmedeki hazırbulunuşluk düzeyi, kaygı duyması, derse karşı ilgisiz olması, matematiğe önyargıyla bakması ve özgüven eksikliği.

- **Öğretmen Kaynaklı Nedenler:** Öğretmenin eğitim eksikliği, öğrencinin seviyesine inmede problem yaşamaması, tutumu, ders anlatımı, sınıf yönetimi ve iletişim becerisi.

- **Çevresel Kaynaklı Nedenler:** Toplumun matematik hakkında oluşturdukları önyargılar, matematiği öğrenmesi için yapılan baskılar, matematiğe karşı söylenen olumsuz düşünceler, ebeveynlerin

matematikteki yetersizlikleri ve tepkileri, okulun veya sınıf ortamının yeterli donanıma sahip olmaması, sınıfların kalabalık olması.

- Ders İçeriği Kaynaklı Nedenler: Ders içeriğinin yoğunluğu, yeni öğrenilen konuların somutlaştırılmaması, ders kitaplarının iyi hazırlanmaması, matematik konularının sarmal yapıya sahip olmasından dolayı ilk öğrenmedeki eksikliklerin sonraki öğrenmeler açısından zorluk oluşturması.

Öğrencilerde bulunan matematik korkusu matematiği başaramama düşüncesine zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin bu matematik korkusunu aşabilmeleri matematik dersine karşı olumlu tutuma sahip olmaları ile gerçekleşebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde TYES modelinin kullanıldığı matematik derslerinde öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve akademik başarılarının arttığı gözlemlenmiştir (Bulut, 2019; Kalafat, 2019; Koç-Deniz, 2019; Özdemir, 2019; Topan, 2019; Bolatlı, 2018; Kaya, 2018; Güç, 2017; Özdemir, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar için güncellenen matematik dersi öğretim programında yer alan özel amaçlardan bazıları:

- Matematik kavramları anlamak ve günlük hayatta kullanmak
 - Kavramları farklı temsil formlarında kullanmak
 - Matematikteki deneyimleri ile matematik dersi hakkında olumlu bir tutum ve özgüvenli bir yaklaşım geliştirmek
 - Kendi düşünceleri ile muhakeme ederek problem çözme sürecinde kendilerini ifade edebilmek ve başkalarının yanlışlarını veya eksikliklerini görebilmek
 - Üstbilişsel becerileri ile metabilis becerilerini geliştirmek
 - İnsan-nesne ve nesne-nesne arasındaki ilişkileri matematik ile anlamlandırmak
 - Sistemli ve dikkatli olma, sabırlılık ve sorumluluk duygularını geliştirmek
 - Araştırma yapmak ve öğrendiklerini kullanmaktır.
- Programda yer alana bu amaçlara ulaşmayı destekleyen TYES modelinin matematik öğretiminde kullanılması,
- Çeşitli etkinlikler ile dersin eğlenceli hale gelmesi,
 - Öğrencilerdeki matematik korkularının azalması,

- Sınıf içinde konuya ilişkin tartışma ve problem çözme ortamları oluşturması,
- Grupla çalıştıkları için iletişimin ve derse katılımların artması,
- Çeşitli sebeplerden dolayı derse gelmeyen öğrencilerin derslerden geri kalmasının önlenmesinden gibi birçok faydasından dolayı önerilmektedir (Güç, 2017)

Geleneksel sınıf yaklaşımında öğrencilerin derse gelip öğretmenin anlattıklarını dinledikten sonra çok az veya hiç soru çözmeden evlerine gitmeleri öğrencilerin matematik dersinde öğrendikleri bilgileri içselleştirememelerine ve günlük yaşamda kullanamamalarına sebebiyet verecek bir pozisyondadır. Ancak TYES modelinde öğrenci evde konuyu öğrenip sınıfa geldiğinde konu ile ilgili bilgi sahibi olmasından dolayı yanlış yaparım korkusu yaşamadan öğrenciyi dersin aktif katılımcısı konumuna getirmektedir (Güç, 2017). Diğer derslere kıyasla matematik öğretiminde öğrenci seviyelerindeki farklılaşma daha fazladır. Her öğrenciye aynı metotla matematiği öğretmeyi amaçlamak mümkün değildir. Ancak sınıf ortamında her öğrenci için farklı metotlarla dersi öğretecek zamanda bulunmamaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında TYES modeli öğretimi bireyselleştirme konusunda ve öğretmen-öğrenci ile öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimi artırmak için imkân tanınması matematik öğretiminde öğretmenler tarafından tercih edilen bir model olmaktadır (Bergmann, 2016).

9. TYES Modeli İle İlgili Bilinen Yanlışlar Ve Doğruları

Filiz ve Kurt (2015) yaptıkları çalışmada TYES modeli hakkında yanlış bilinen olguları ve bunların doğrularını belirtmişlerdir. Buna göre bu model hakkında bilinen yanlışlar:

- Öğrencilere gönderilen video derslerle öğretimin gerçekleşmesi sonucunda öğretmenin ders sorumluluğunun azalması
- Videolar öğretmen tarafından oluşturulmalı
- Öğrenci-öğretmen iletişiminin azalması
- Öğrenmenin sadece video dersleri izlemekten ibaret olması
- Öğrencilerin video dersleri izleyip izlemedikleri kontrol edilemez olması
- Video dersler ile öğrenim alan öğrencinin bilgiyi yanlış öğrenmesi veya öğrenilenlerin anlaşılabilmesi
- Bütün bir eğitim-öğretim yılı boyunca yapılması gerektiği
- Sadece sayısal veya sadece sözel derslere yönelik olduğu

- Materyal olarak sadece video formatının kullanılması gerektiği

Bu yanlışların doğruları ise:

- Öğretmenin hazırladığı video derslerin içeriğini oluşturması dışında sınıf içinde öğrencilerin uygulayacağı konuya uygun çeşitli etkinlikler tasarlaması, zamanı yönetmedeki becerilerini iyileştirmesi yönlerinden bakıldığında öğretmenin ders sorumluluğu oldukça artmaktadır.

- Video derslerin öğrencilerin kendi öğretmenlerinin sesi, el yazısı olmasının öğretimi güçlendirdiği gibi farklı öğretmenler veya kurumlar tarafından hazırlanan videolar da kullanılabilir.

- Sınıf içi uygulamaların artmasından dolayı öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim artmaktadır.

- Yeni konunun veya kavramların öğretilmesi videolar sayesinde gerçekleşmektedir. Ancak konunun tamamen içselleştirilmesi sınıf içi yapılan etkinlikler/uygulamalar sayesinde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla öğrenme, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları kapsayan bir süreç olmaktadır.

- Kullanılan internet tabanlı sınıf yönetimi platformları ile öğrenci tarafından videonun ne kadarının izlendiği, hangi bölümlerinin kaç kere izlendiği ve teknolojik araç üzerinde farklı bir işlem yapmaya başladığında videoyu duraklatması sayesinde öğretmenlerin kontrol etmeleri mümkündür.

- Kullanılacak uygun internet tabanlı video platformları sayesinde videoya çoktan seçmeli veya açık uçlu sorular eklenerek, öğrencilere farklı etkinlikler göndererek veya yanlış anlaşılmaları önleyecek şekilde sesli/yazılı notlar göndererek yanlış anlaşılmaların önüne geçilebilir.

- Ters yüz öğrenme minimal düzeyde sadece bir konuyu kapsayacağı gibi bir üniteyi, bir dönemi, bir eğitim-öğretim yılını da kapsayabilir.

- TYES modeli çeşitli alanlarda da kullanılabilir.

- Materyal olarak videoların yanı sıra sesli notlar, animasyonlar, belgeseller, karikatürler, kitaplar, eğitici uygulamalar gibi farklı materyaller de kullanılabilir.

- Her öğrencinin en güncel teknolojik araç-gereçlere ulaşamama durumu olabileceğinden dolayı duruma en uygun olan teknolojik araç-gereçlerin kullanımı yeterli olacaktır.

10. TYES Modeli İle Tasarlanmış Örnek Bir Uygulama

Matematik dersi öğretim programında 5.sınıf veri işleme öğrenme alanında bulunan veri toplama ve değerlendirme konusuna ait “M.5.3.1.2. Araştırma sorularına ilişkin verileri toplar, sıklık tablosu ve sütun grafiğiyle gösterir.” kazanıma yönelik TYES modeli ile örnek bir uygulama tasarlanmıştır.

Örnek uygulamanın sınıf dışı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için araştırmacı tarafından kazanıma uygun olacak şekilde bir video ders hazırlanmış ve Edpuzzle platformuna yüklenmiştir. Bu uygulamada Edpuzzle platformunun seçilmesinin nedenleri:

- Öğrencilerin videonun ne kadarını izleyip izlemediği ve kaç kere videonun hangi bölümünü kaç kere izledikleri öğretmen tarafından görülebilir,

- Öğrencilerin videoları en son hangi tarihte izledikleri görülebilir,

- Videoya etkileşimli sorular eklenebilir,

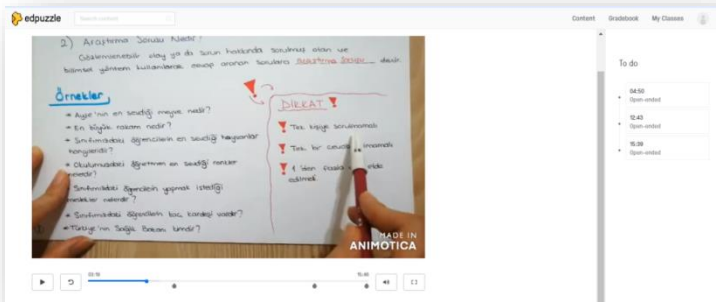
- Öğrenci başka bir sekmeye geçtiğinde video duraklar,

- Öğretmen tarafından hazırlanan videolar düzenlemeler yapılarak platforma eklenebilir veya Edpuzzle platformunda bulunan popüler kanallardan (Edpuzzle, YouTube, Khan Academy, National Geographic vb.) öğrencilere videolar gönderebilir,

- Öğretmen farklı öğrencilere farklı videolar gönderebilir,

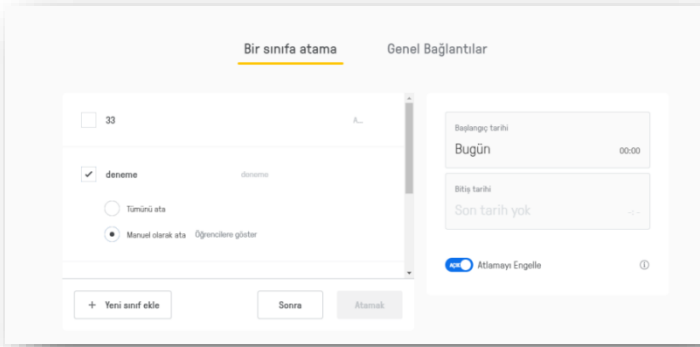
- Videolara son izleme tarihi eklenebilir.

Şekil 3’te tasarlanan örnek uygulamaya ilişkin sınıf dışında gerçekleştirilecek öğretim için Edpuzzle platformuna yüklenen video ders görülmektedir.



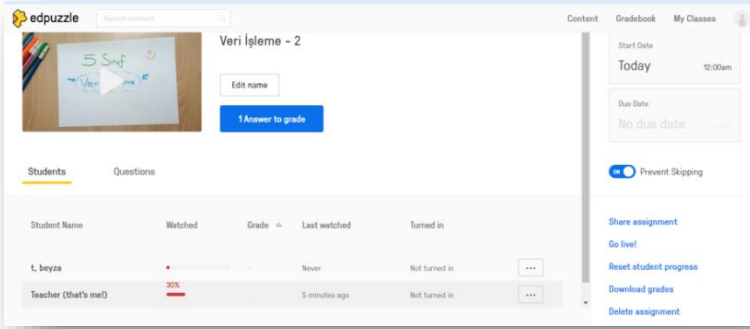
Şekil 3: Sınıf dışı öğretim için Edpuzzle platformuna yüklenen video ders

Şekil 4'te Edpuzzle platformuna yüklenen video dersin öğrencilere gönderilme aşaması gösterilmektedir. Bu ekran görüntüsü incelendiğinde videonun sınıftaki bütün öğrencilere ve manuel olarak sadece belli öğrencilere gönderilme seçeneği verildiği görülmektedir. Videonun başlangıç tarihi belirlenerek öğrencilere gönderilme tarihi seçilmiş olur ve bitiş tarihi belirlenerek de izlemeleri için belli bir süre tanındığı öğrencilere belirtilir. Ayrıca “Atlamayı engelle” butonu seçildiğinde öğrencilerin videoyu ileri sarmaları engellenmiş olur.



Şekil 4: Edpuzzle platformuna yüklenen video dersin öğrencilere gönderilmesi

Şekil 5 incelendiğinde videonun gönderildiği öğrencinin videoyu izleme oranı, sorulara verdiği cevaplardan aldığı puan, en son ne zaman izlediği ve öğretmenin isteğine bağlı olarak öğrenci için videoyu ileri alma özelliğinin açılması/kapanması görülmektedir.



Şekil 5: Edpuzzle platformunda videonun gönderildiği öğrencilerin genel verileri

Şekil 6'da ise videonun gönderildiği öğrencilerden birinin video dersi izlemesine ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır. Videonun hangi kısımlarının ne kadar izlendiği, hangi kısımlarının izlenmediği ve sorulara verilen yanıtlara ilişkin veriler bulunmaktadır. Burada öğretmen öğrencinin verdiği yanıtları puanlayabilir ve onlara geri dönüşlerde bulunabilir.



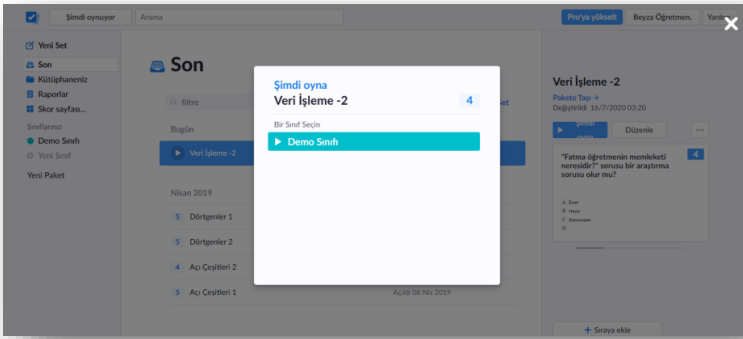
Şekil 6: Edpuzzle platformunda videonun gönderildiği bir öğrencinin detaylı verileri

Sınıf içi uygulamalarda ise öğrencileri 3-4 kişilik gruplara ayırarak her bir gruptan belli bir süre içinde sınıf içinde uygulayabilecekleri bir araştırma sorusu önerisi bulmaları istenir. Her bir grubun sözcüsü öğretmene buldukları araştırma sorularını söyler. Öğretmen her bir gruba kendi buldukları araştırma sorularından birini seçer. Ardından öğrenciler

grup halinde sınıfın diğer üyelerine giderek araştırma sorularına uygun verileri toplar. Öğrenciler elde ettikleri bu verilere ilişkin sıklık tablosunu ve sütun grafiklerini bir karton üzerine herkesin rahatlıkla görebileceği şekilde çizer. En sonunda bütün gruplar elde ettikleri verileri kartonlara çizerek hazırladıkları sıklık tablosu ve sütun grafiği üzerinden yorumlayarak açıklarlar.

Dersin son aşamasında öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için online sınav araçlarından olan Plickers uygulaması yapabilir. Plickers uygulaması kendine ait, her biri birbirinden farklı olan ve üzerinde A-B-C-D seçenekleri bulunan barkodları olan bir sınav aracıdır. Bu sayede öğrencilerin birbirinden kopya çekmesi önlenmiş ve her öğrenci kendi fikrini belirtmiş olur.

Şekil 7'ye bakıldığında Plicker uygulamasında seçilen kazanıma yönelik hazırlanan 4 soruyu içinde barındıran “Veri İşleme -2” başlıklı soruların öğrencilere sorulması içinde sınıf seçimi görülmektedir.



Şekil 7: Plickers uygulamasının başlatılması için sınıf seçiminin yapılması

Şekil 8 incelendiğinde ise oynanmaya başlanan Plickers uygulamasında hazırlanan sorulardan biri gösterilmektedir. Ayrıca bu sayfada öğrencilerin yanlış seçeneklerinin gri veya kırmızı renk yanması, verilen cevaplara ilişkin sistemin oluşturulduğu grafiğin manuel veya otomatik olarak gözükmesi gibi tercihler yapılabilmektedir.

The screenshot shows the Plickers application interface. On the left, there is a question in Turkish: "Yanda 24 kişilik bir grubun en sevdiği meyvelere yönelik sıklık tablosu ve sütun grafiği verilmiştir. Ancak sütun grafiğinde muzun sütunu unutulmuştur. Muzu seçen kişi sayısı kaç olmalıdır?" Below the question are four multiple-choice options: A 3, B 4, C 5, and D 6. To the right of the question is a table with two columns: "Meyve" and "Kişi sayısı". The table contains the following data: Elma: 7, Kivi: 6, Muz: 4, Armut: 3, Çilek: 4. To the right of the table is a bar chart with the same data. The bars are colored: Elma (green), Kivi (orange), Muz (red), Armut (purple), Çilek (blue). The bar for Muz is missing. On the far right, there is a "Display Options" menu with several settings: "SHOW GRAPH" (Manually (Show Button) checked), "INDIRECT CHOICE COLOR" (Gray checked, Red unchecked), "ANSWER DISPLAY" (Show Check and Cross checked, Show Choice Letter unchecked), and "SHOW RESPONSE COUNTS" (Show unchecked, Hide checked).

Şekil 8: Plickers uygulamasından seçilen kazanıma yönelik örnek bir soru

Plickers uygulamasında öğretmen tarafından çoktan seçmeli sorular hazırlanır. Uygulama yapılmadan önce plickers barkod numaraları ile öğrencilerin isimleri eşleştirilmeli ve uygulama yapılacağı sırada da yapılan bu eşleşmeye göre barkodlar dağıtılmalıdır.

Uygulama esnasında öğrenciler, soru hakkında hangi seçeneğin doğru olduğunu düşünüyorsa barkodu o seçeneği yukarıya veya aşağıya geleceği şekilde çevirmelidir. Daha sonra öğretmen, öğrencilerin gösterdikleri barkodları akıllı telefonu ile plickers uygulaması üzerinden okutur. Böylece hangi öğrencinin yanlış hangi öğrencinin doğru cevapladığını görebilir.

Sonuç olarak, ders içinde yapılan anlatımlarda teknik, psikolojik, bilişsel veya duyuşsal sebeplerden dolayı eksik öğrenmeler yaşanmasının önüne geçilerek her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre konuyu anlamlandırmasının sağlanmasında ve konuyu öğrenerek derse gelen öğrencilerin kendilerine karşı olan güvenleri de arttığı için derse katılımları da doğru orantıda artmaktadır. Ters yüz öğrenme modeli sayesinde öğrencilerin çoğuna ulaşılabilir ve ders esnasında etkinliklere ayrılan süre artırılabilir. Video derslere ek olarak öğrenilmesi beklenen bilgilerin unutulmadan pekiştirilmesi için videonun çeşitli yerlerinde veya sonunda oyunlar, quizler, etkileşimli sorular, etkinlik vb. özellikle çevrim içi uygulamalar öğrencilere bir görev olarak verilebilir. Her bir yeni konu için giriş videosu çekilerek, konuda kullanacakları bilgileri hatırlatma amacıyla kısa anlatımlar yapılabilir. Bu model, ders esnasında konu anlatımı yapılmadığı için zamandan tasarruf sağlanmasına, daha çok etkinlik yapabileceği verimli bir sınıf ortamı oluşturmasına imkan sağlamaktadır. Öğretmenlerin hazır ders videoları kullanabilecekleri gibi video dersleri

hazırlarken de anlatılanların daha anlaşılır olması için sürekli yenilikleri araştıran ve üreten öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağlanmaktadır.

TYES modeli öğrencilerin matematik dersine karşı akademik başarılarını ve aktif katılımlarını artırması, öğrenciler açısından derslerin daha eğlenceli hâle gelmesi, ders dışında bireysel hızlarına göre öğrenme sağlamaları ve kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, ders içinde ise bireysel veya işbirlikli etkinlikler yapılmasına imkan vermesi açısından öğretmenlerin bu modeli derslerinde kullanmaları önerilmektedir (Bulut, 2019).

Bu kapsamda TYES modeli uygulayıcılarına bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Kullanılacak video derslere öğrencilerde merak uyandırıcı etkinlikler, günlük hayattan etkileyici sorular eklenebilir bu sayede videonun izlenme oranı artırılabilir,

- Video derslerin izlenmesine ve verilen etkileşimli etkinliklerin yapılmasına ilişkin istatistiklerin uygulayıcılar tarafından görüntülenebileceği platformların seçilmesi video derslerin izlenmeme ihtimalini azaltarak ortadan kaldırabilir ve uygulayıcının öğrenme çıktılarını analiz etmesini kolaylaştırabilir,

- Öğrencilere gönderilecek etkinliklerin ve ölçme araçlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde öğretmen tarafından hazırlanması öğrenme çıktılarının geçerliğini artırabilir,

- TYES modelini uygulama aşamasında geçmeden önce öğrencilere uygulama aşamaları ve neler yapmaları gerektiği ile ilgili bilgilendirmede bulunulabilir bu sayede yaşanabilecek videolara ve etkinliklere erişilebilmede yaşanacak sorunların önüne geçilebilir,

- TYES modeli her konuya uyarlanarak ve çeşitli etkinliklerle desteklenerek kullanılabilir,

- Video süreleri olabildiğince kısa olmalıdır (5-8 dk) ve her bir video içeriğinin sadece bir kazanıma ait olması öğrencilerin anlamlandırmalarını kolaylaştırabilir,

- Ders içinde ise dersin başında kısa bir özet yapıp, eğer varsa öğrencilerin soruları cevaplandıktan sonra ders için etkinliklere geçilebilir.

- Pandemi sürecinde uzaktan eğitime geçilmesi, öğrencilerin öğrenmelerinin kontrol edilmesini ve dikkatlerini derse vermelerini zorlaştırmakta ayrıca teknik sıkıntılardan dolayı derslere katılamayan öğrenciler bulunmaktadır. Bu sebeple TYES modeli, öğrencilere öğrenme zamanının esnek olması ve öğretmenin her bir öğrenciye ulaşmasını kolaylaştırması açısından tercih edilebilir.

Kaynaklar

- Baker, J. W. (2000). The" classroom flip. *Using web course management tools to become the guide by the side*.
- Bender, W. N. (2018). *Ters Yüz Edilmiş STEM Sınıfı*. S. Durmuş, A. S. İpek ve B. Yıldız (Ed.), *STEM Öğretimi için 20 Strateji* (s. 73-82). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bergmann, J. (2011, 6 Mayıs). The History of the Flipped Class [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.jonbergmann.com/the-history-of-the-flipped-class/>
- Bergmann, J. (2012, 25 Kasım). What Is The Flipped Class?.[Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.jonbergmann.com/what-is-the-flipped-class/>
- Bergmann, J. (2013, 21 Ağustos). Five Mistakes to Avoid When Flipping Your Class. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.jonbergmann.com/five-mistakes-to-avoid/>
- Bergmann, J. (2016, 12 Şubat). Five Reasons Why Elementary Teachers Should Flip Math First.[Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.jonbergmann.com/why-elementary-teachers-should-flip-math-first/>
- Bolatlı, Z. (2018). Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 534559).
- Bulut, R. (2019). Oran-orantı konusunun öğretiminde ters yüz sınıf modelinin etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 563939).
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk & Chen, N. S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?. *Computers & Education*, 79, 16-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Chilingaryan, K.,& Zvereva, E. (2017). Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 1500-1504.
- Çevikbaş, M. (2018). Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 524468).

- Debbağ, M. (2018). Öğretim ilke ve yöntemleri dersi öğretim programı için hazırlanan ters-yüz edilmiş sınıf modelinin etkililiği (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 514604).
- Demiralay-Yiğit, R. (2014). Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 388238).
- Görü-Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Filiz, O.,& Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215-229.
- Flipped Learning Network (2014, 12 Mart). Definiton of Flipped Learning. Erişim adresi: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Güç, F. (2017). Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 478696).
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). A Review of Flipped Learning. Erişim adresi: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Kalafat, H. Z. (2019). Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 572601).
- Kaya, D. (2018). Matematik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Ortaokul Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi. *Sakarya University Journal Of Education*, 8(4), 232-249.
- Koç-Deniz, H. (2019). Matematik dersinde oyun ve etkinlik destekli ters yüz sınıf modelinin öğrenci başarısına, problem çözme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 606454).
- Kurtoğlu, C. (2019). Ters yüz sınıf modeline ilişkin ortaokul öğretmen ve öğrencilerinin hazır bulunuşluk durumlarının incelenmesi (Yüksek

- lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 605297).
- MEB (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar), Ankara. Erişim adresi: [http://mufredat.meb.gov.tr/ ProgramDetay.aspx?PID=329](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329)
- Miller, A. (2012, 24 Şubat). Five best practices for the flipped classroom. [Blog yazısı]. Erişim adresi: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Özdemir, A. (2016). Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 429471).
- Özdemir, M. Ç. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının geometri öğretiminde kullanılmasının matematik öğretmeni adaylarının geometriye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 589570).
- Ruffini, M. F. (2014). Blending face-to-face and flipping. *The Journal*. Erişim adresi: <https://thejournal.com/articles/2014/09/03/blending-face-to-face-and-flipping.aspx>
- Sams, A.J.,& Bergmann, J.A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/Flip-Your-Classroom%3A-Reach-Every-Student-in-Every-Sams-Bergmann/cc44d5bfbea571d647c560b61b0a77e8907d2a97>
- Staker, H.,& Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. *Innosight Institute*. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED535180>
- Şenol, A., DüNDAR, S., Kaya, İ., Gündüz, N., & Temel, H. (2015). Investigation of secondary school mathematics teachers' opinions on mathematics fear. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 653-672.
- Topan, B. (2019). Ters-yüz sınıf modeline göre tasarlanan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin istatistik okuryazarlık seviyelerine etkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi(Tez No. 612056).
- Wolff, L. C.,& Chan, J. (2016). Defining Flipped Classrooms. *Flipped Classrooms for Legal Education*. (s. 9-13) içinde. Erişim adresi: <https://www.springer.com/gp/book/9789811004780>

Zownorega, S. J. (2013). Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class.


BÖLÜM VIII

MATEMATİK BAŞARISININ ÖLÇÜLMESİ: PISA, TIMSS VE ABİDE SINAVLARI AÇISINDAN BİR İNCELEME*


*Investigation of 8th Grade Students' Mathematics Anxiety Levels and
Causes during The Covid-19 Outbreak Process*

Şeyma Eşin¹ & Emine Özdemir²

¹Balıkesir Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.,
Balıkesir, Türkiye, e-mail: seymaesinn@gmail.com

 ORCID 0000-0002-7551-9822

²(Dr. Öğr. Üyesi), Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi
A.B.D., Balıkesir, Türkiye, e-mail: eozdemir@balikesir.edu.tr

 ORCID 0000-0002-4114-0005

Giriş

Başarı, bireyin okul ortamında veya akademik düzeyde almış olduğu derslerden ne derece yararlandığının bir göstergesidir (Özgüven, 1998). Genel ifadesiyle başarı öğrencinin öğretim hedef davranışlarına ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Yücel ve Koç, 2011). Araştırmalar, öğrenciler tarafından matematik dersinin zor ve başarılamayacak bir ders olarak algılandığını ortaya koymaktadır (Karaca ve Ada, 2018). Dünyada yaşanan hızlı değişim sürecinde matematiği etkili bir şekilde kullanabilen birey ve toplumların geleceklelerini şekillendirebilecek fırsat ve imkânları artırmada daha fazla söz sahibi olacağı vurgulanmaktadır (NCTM, 2000). Bu açıdan matematiksel bilgi sahibi olmanın ve matematikte başarılı olmanın öneminin arttığı anlaşılmaktadır (Yurt, 2014).

Günümüzde bilimsel ve toplumsal alanlarda sürekli ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişimlere ayak uydurmayı sağlayan en önemli dinamik eğitimidir. Bu nedenle yaşanan değişimler eğitimin önemini arttırmaktadır. Ülkeler eğitim sistemlerini kendi kültürlerine ve düşünce yapılarına göre şekillendirmektedirler (Çiftçi ve Özok; 2013). Dünyadaki farklı ülkeler farklı eğitim sistemleri oluşturmuştur. Bu eğitim sistemlerinin başarısını belirleyip birbiriyle karşılaştırmak için büyük ölçekli ölçme değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Büyük ölçekli

* Bu çalışma 1. yazarın yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim politikalarının karar alma sürecinde önemli rol oynamaktadır.

Uluslararası eğitim değerlendirme çalışmalarının sonuçları, son yıllarda hükümet ve politikacılarının yanı sıra toplumun da dikkatini çekmektedir. Bu nedenle, birçok ülke eğitim değerlendirmesinde uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarla ilgilenmektedir. Çünkü ülkeler mevcut durumlarını anlamak için eğitim sistemlerini diğer ülkelerin ulusal eğitim politikalarıyla karşılaştırır, eğitim sistemlerini buna göre değerlendirir ve geliştirirler.

Türkiye'nin de katıldığı uluslararası düzeydeki sınavlardan Programme for International Student Assessment (PISA) ve Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) sınavları kamuoyu ve politikacıların en çok ilgi gösterdiği sınavlardır. Ülkemizde de eğitim sistemini izleyip değerlendirebilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi geliştirilmiştir. Bu proje ile öğrencilerin akademik düzeyleri belirlenirken, bölge ve il bazında karşılaştırmalar da yapılabilmektedir. Ayrıca projenin geleceğe yönelik iyileştirme ve geliştirme politikalarımızı oluşturmak için bizlere önemli veriler sunacağı beklenmektedir.

1. Uluslararası Sınavlar

Bu bölümde uluslararası düzeydeki PISA ve TIMSS araştırmaları hakkında bilgi verilecektir.

1.1 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA Nedir?

Açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA (Programme for International Student Assessment) 2000 yılından itibaren Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) tarafından düzenlenen uluslararası düzeyde bir araştırmadır. PISA 15 yaşındaki öğrencilerin fen, matematik ve okuma alanlarındaki bilgilerini, becerilerini ve gerçek yaşam becerilerini ölçen bir araştırmadır. PISA araştırması üç yılda bir düzenlenmekte olup ülkemizde Nisan ayında uygulanmaktadır. Okumaya odaklanan 2018 yılı değerlendirmesinde 79 ülke yer almıştır. Bu veriler OECD tarafından 3 Aralık 2019 yılında yayınlanmıştır (OECD, 2018).

Ülkeler kendi öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini araştırmaya katılan diğer ülkelerle karşılaştırmak, eğitim standartları belirlemek ve eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek amacıyla PISA sonuçlarını dikkate almaktadırlar.

1.1.1 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -PISA Neyi Ölçmektedir?

PISA sınavı her öğrencinin eğitiminin temelini oluşturan okuma, matematik ve fen alanındaki performansının değerlendirilmesine odaklanır. PISA ayrıca öğrenci tutumları ve motivasyonları hakkında değerli bilgiler toplar ve işbirlikçi problem çözme, küresel yeterlilik gibi becerileri resmi olarak değerlendirir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerisi gibi ilgili diğer önemli becerileri değerlendirme fırsatlarını araştırmaktadır; (OECD, 2018).

PISA sınavının içeriğinde tüm dünya ülkelerinin müfredatında bulunabilen içeriği kullanmaktadır. Öğrencilerin bir sorun karşısında bilgilerini uygulayabilme, analiz yapabilme, neden sonuç ilişkisi kurabilme, sorunları inceleyip çözümlerken etkili iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmektedir. PISA her uygulamasında okuma, matematik ve fen alanlarından sadece birine ağırlık vererek değerlendirmektedir. Örneğin 2012’ de matematik, 2015’te fen, 2018 yılında ise PISA’ nın ağırlık verdiği alan okuma becerileri olmuştur. Bu bakımdan 2018 uygulamasında açıklanan sorular da okuma becerileri alanındandır. Açıklanan 2012 yılı matematik alanı sorularına Ek C’de yer verilmiştir.

1.1.2 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı - PISA’nın Hedef Kitle ve Örneklemi

PISA araştırmasına katılacak olan okul ve öğrenciler, OECD tarafından tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilmektedir (MEB, t.y.). Araştırmaya katılan ülkelerde; örgün öğretimde kayıtlı olan 15 yaş grubu öğrencilerin bulunduğu tüm okullar bu araştırmaya katılabilir (MEB, t.y.). Araştırmaya katılan öğrencilerin buldukları okulun türüne bakılmaksızın bu kriterleri karşılayan tüm öğrencileri kapsar. PISA için 15 yaş grubunun seçilmesinin sebebi OECD ülkelerindeki gençlerin bu yaşta temel eğitimlerini tamamlamış olmalarıdır (OECD, 2018). PISA 2015’e 72 ülke ve ekonomi, PISA 2018’e 79 ülke ve ekonomi katılmıştır (MEB, 2016b; MEB, 2019a).

1.1.3 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı –PISA’nın Kapsamı

PISA matematik becerilerini matematik okuryazarlığı çerçevesinde değerlendirmektedir (MEB, 2019a). PISA’ nın tanımladığı matematik okuryazarlığı; öğrencinin matematiğin dünyadaki önemini fark edebilmesi ve günlük hayatta karşılarına çıkan durumlarda matematiği kullanabilmesidir (OECD, 2019).

PISA matematik okuryazarlığına ait oluşturduğu değerlendirme çerçevesinin boyutları;

- Matematiksel süreçler ve temel matematik yetenekleri,
- İçerik alanları ve
- Gerçek yaşam bağlamlarıdır (içerikler).

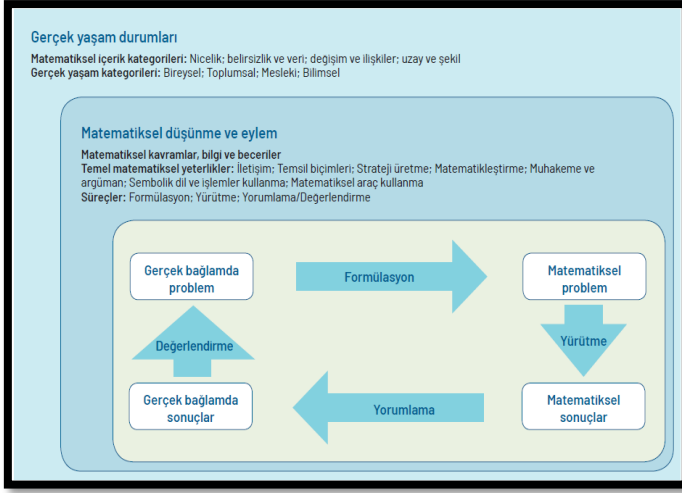
PISA’ da matematik okuryazarlığı kapsamında tanımlanan matematiksel süreçler (OECD, 2019):

- Durumları matematiksel olarak formülleştirme,
- Matematiksel kavram, olgu, süreçleri kullanma,
- Matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirmedir.

PISA’ da tanımlanan matematiksel süreçlerin temelini oluşturan matematik becerileri (OECD, 2019):

- problem çözme stratejisi tasarlama,
- sembolik, teknik dil ve işlemleri kullanma,
- Matematiksel araçları kullanma,
- akıl yürütme ve kanıt gösterme,
- matematikleştirme
- iletişimidir.

PISA 2018 matematik okuryazarlığı modeli Şekil 1.1’ de verilmiştir (MEB, 2019a). Formüle etme, yürütme, yorumlama ve değerlendirme eylemleri gerçek yaşam problemlerini çözme sürecini ifade etmektedir.



Şekil 1.1: PISA 2018 matematik okuryazarlığı modeli

Kaynak: (MEB, 2019a)

PISA araştırmasında öğrenci başarısı hakkında detaylı bilgi verebilmek adına ayrıntılı ölçekler geliştirilmektedir. Geliştirilen ölçeklerde yeterlik düzeyleri ve alt düzeyleri tanımlanmaktadır. Matematik okuryazarlığı kapsamında 1' den 6' ya kadar yeterlik düzeyleri belirlenmektedir (MEB, 2019a).

1.1.4 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -PISA Döngüleri ve Türkiye'nin Katılımı

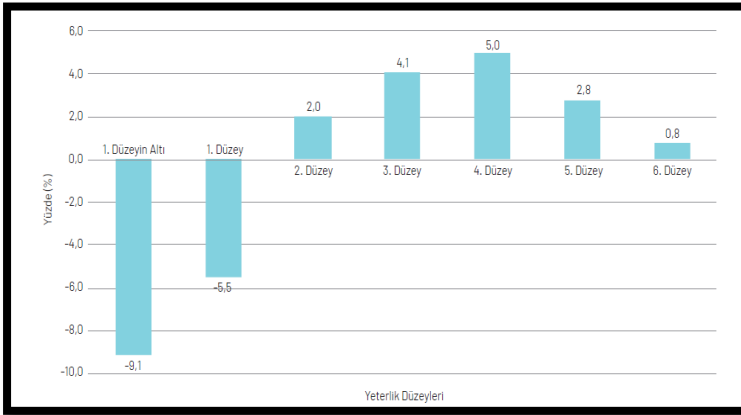
Türkiye 2003 yılından itibaren PISA araştırmasına katılmaktadır. 2015 yılında Türkiye'den 5895 öğrenci; 2018 yılında da 6890 öğrencinin katılımı ile PISA bilgisayar tabanlı olarak uygulanmıştır (MEB, 2016b; MEB, 2019a). PISA 2015 ile PISA 2018 karşılaştırıldığında Türkiye' de okuma becerileri, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında puanını anlamlı ölçüde arttırmıştır (MEB, 2019a).Türkiye matematik okuryazarlığında 2015' te 420 olan puanını 2018' de 454'e çıkartarak matematik alanında ortalama puanını en çok arttıran ülke olmuştur. Türkiye katılan ülke ve ekonomi sayısı artmasına rağmen PISA 2018'de 79 ülke arasından 42. sıraya yükselmiştir. Türkiye PISA 2015'te matematik okuryazarlığında 50. sıradadır (MEB, 2019a). Raporda PISA 2003 ile PISA 2018 uygulamaları arasında Türkiye'nin matematik performansında yıllar içinde değişim görülmektedir. Matematik alanında en düşük ortalama 2015'teki puan ortalaması olurken en iyi puan ortalamasının PISA 2018'deki ortalama olduğu görülmektedir (MEB, 2019a).MEB (2019a) tarafından hazırlanan PISA 2018 ön raporunun

matematik alanındaki yeterlik düzeyleri verilerine Şekil 1.2’ de verilmektedir. Şekil 1.2’ ye göre Türkiye’nin %36,7’ si 1.düzye ve altındadır. Öğrencilerimizin %27,3’ ü 2. düzeydedir. Yani Türkiye’nin %64’ü 3. düzeyin altındadır. Bu nedenle sonuç bir önceki uygulamaya göre artmış olsa da öğrencilerimizin düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Üst düzey sayılan 5. ve 6. düzeydeki öğrenci oranımız da %11,8’dir.

Ülke/Ekonomi	1. Düzeyin Altı (357.77 puanın altı)	1. Düzey (357.77 ile 420.07 puan arası)	2. Düzey (420.07 ile 482.38 puan arası)	3. Düzey (482.38 ile 544.68 puan arası)	4. Düzey (544.68 ile 606.99 puan arası)	5. Düzey (606.99 ile 669.30 puan arası)	6. Düzey (669.30 puanın üzeri)
Hırvatistan	11,0 (0,8)	20,2 (0,8)	27,4 (0,9)	23,3 (0,8)	13,0 (0,8)	4,3 (0,5)	0,8 (0,2)
Belarus	11,4 (0,7)	18,0 (0,7)	24,7 (0,9)	23,4 (0,7)	15,2 (0,7)	6,1 (0,5)	1,2 (0,2)
Türkiye	13,8 (0,9)	22,9 (0,8)	27,3 (0,8)	20,4 (0,8)	10,9 (0,5)	3,9 (0,4)	0,9 (0,3)

Şekil 1. 2: Ülkelerin matematik alanında yeterlik düzeylerine göre performansları

Kaynak: (MEB, 2019a)



Şekil 1. 3: PISA 2018 ile PISA 2015 Uygulamaları Arasında Türkiye’de Matematik Alanı Yeterlik Düzeylerindeki Öğrenci Oranları

Kaynak: (MEB, 2019a)

Şekil 1.3 incelendiğinde birinci düzeyin altı ve birinci düzeydeki öğrenci sayısının % 14,6 azaldığı görülmektedir. Bu bakımdan daha yüksek düzeylerdeki öğrenci oranlarında artış meydana gelmektedir. Matematik alanındaki bu artışa bakarak matematik eğitiminde iyileşmenin olduğu söylenebilir.

PISA 2018 okul türüne göre matematik performansının değişip değişmediğini araştırmaktadır. Sonuçlara göre okul türünün matematiğe

etkisi olduğu görülmektedir. En yüksek matematik ortalaması fen liselerinin en düşük ortalama ise ortaokulların ortalamasıdır (MEB, 2019a). Diğer sonuçlar incelendiğinde de Türkiye'nin PISA 2018'de her üç alanda da puanlarını artırdığı ve ülkeler arası sıralamasını yükselttiği görülmektedir (MEB, 2019a). PISA 2018 sınavında elde ettiğimiz sonuçlar daha olumlu olsa da %64'ü 3. düzeyin altındadır. Bu da bize katılımın yarısından fazlasının tam sayılarla dört işlemde öteye gidemediğini söylemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda ülkemizdeki problemlerin farkına varmamız gerekmektedir. Geleceğe yönelik eğitim araştırmalarına ve eğitim politikalarına iyi bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.2 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS Nedir?

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS) Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA) tarafından düzenlenmektedir. Uluslararası bir tarama araştırma olan TIMSS, Boston College-TIMSS&PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi tarafından yürütülmektedir. Ayrıca uluslararası boyutta birçok araştırma kuruluşu projeye destek vermektedir (MEB, 2019b).

2015 Yılında 61 ülkenin katıldığı TIMSS çalışmasını ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) bünyesinde yürütülmektedir.

1.2.1 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS'in Amacı

TIMSS'in genel hedefi, dünya çapında matematik ve fen bilimleri alanlarında eğitim ve öğretimin gelişmesi doğrultusunda öğrenci başarılarındaki eğilimleri izlemekte ve diğer ülkelerle karşılaştırmaktır. TIMSS kapsamında öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci, öğretmen ve okulların özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır (MEB, 2019b). Bu bakımdan okul, öğretmen ve öğrenci anketleri uygulaması ile çok geniş çaplı veri toplanmaktadır.

1.2.2 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS'in Hedef Kitle ve Örneklem

TIMSS sınavı örgün eğitim gören ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 8. sınıf öğrencilerine uygulama yapmaktadır. Öğrenciler IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement- Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Derneği) tarafından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmektedir.

1.2.3 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS' in Kapsamı

TIMSS 4 ve 8.sınıflarda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri alanlarında bilgi ve becerilerini ölçmeye yönelik başarı testleri geliştirmiştir. Esas uygulamada 14 farklı kitapçık vardır ve her kitapçık matematik ve fen olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (MEB,2019b).Araştırmada matematik öğrenme alanlarına ve bilişsel alanlara göre soru dağılımları yapılmaktadır. TIMSS' in 8. sınıf matematik testinin öğrenme alanlarına göre soru dağılımlarını Şekil 1.4' te gösterilmektedir(MEB, 2016b).

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Yüzde
Sayılar	• Doğal Sayılar	%30
	• Kesirler, Ondalık Sayılar ve Tam Sayılar	
Cebir	• Oran, Orantı ve Yüzde	%30
	• Örtüntüler	
	• Cebirsel İfadeler ve İşlemler	
	• Eşitlik ve Eşitsizlikler	
Geometri	• Formüller ve Fonksiyonlar	%20
	• Geometrik Şekiller	
	• Geometrik Ölçme	
	• Dik Koordinat Sistemi (Bir Noktanın Yeri, Yansıma, Öteleme ve Dönme)	
Veri ve Olasılık	• Veri Kütlesinin Özellikleri	%20
	• Verileri Yorumlama	
	• Olasılık	

Şekil 1.4: TIMSS 8. Sınıf Matematik Testinin Öğrenme Alanlarına Göre Soru Dağılımları

Kaynak: (MEB, 2016b)

Şekil 1.4' e göre TIMSS araştırmasının 8. sınıf matematik sorularının bilişsel alanlara göre dağılımı bilgi %35, uygulama %40 ve akıl yürütme %25 şeklindedir.

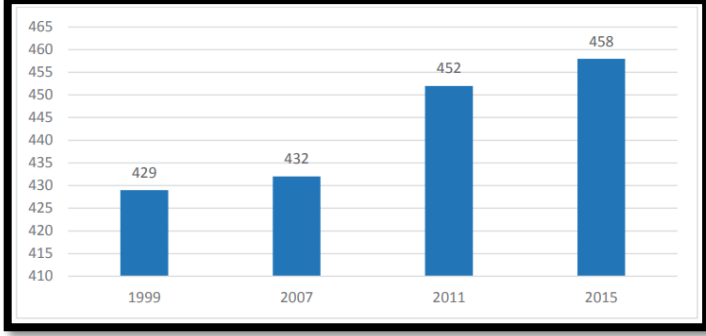
TIMSS araştırması açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorularda öğrenciler kendi cevabını oluşturup açıklamalar yaparlar. Açık uçlu sorular için ayrıntılı cevap anahtarları geliştirilmektedir.

1.2.4 Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması-TIMSS Döngüleri ve Türkiye'nin Katılımı

Ülkemiz 1995 ve 2003 yıllarında TIMSS araştırmasına katılmamıştır; 1999 ve 2007 yıllarında sadece 8. sınıf düzeyinde katılmıştır, 2011 ve 2015 yıllarında da 4. ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2016a). Türkiye'nin TIMSS 2015' te matematik başarı ortalaması 458 puandır. Bu ortalama ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almıştır.

Ülkemiz geçmiş yıllara göre puan ve sıralamasını yükselmiştir. En başarılı ilk üç ülke Singapur, Kore Cumhuriyeti ve Çin-Tayvan olmuştur(MEB, 2016a).

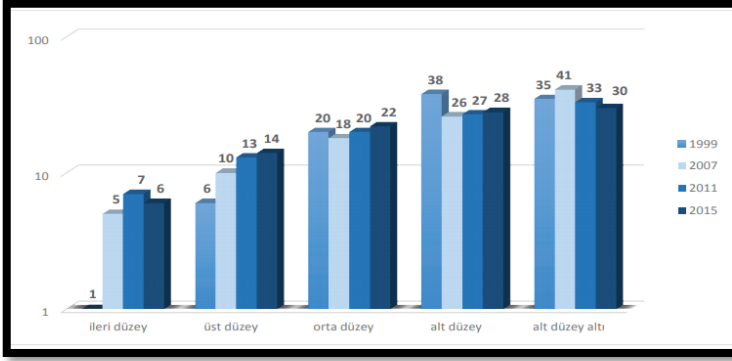
Türkiye'nin 8. sınıf kademesindeki öğrencilerin yıllara göre matematik başarı ortalamaları Şekil 1.5' te gösterilmektedir.



Şekil 1. 5: TIMSS 8. Sınıf Yıllara Göre Matematik Başarı Ortalamaları

Kaynak: (MEB, 2016a)

Şekil 1.5 incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarı ortalamasının arttığı ve en yüksek ortalamanın 2015 yılında olduğu görülmektedir. 8. sınıf matematik başarı ortalamasının yeterli düzeyleri bazında TIMSS döngülerine göre durumu Şekil 1. 6' da verilmiştir.



Şekil 1. 6:8. Sınıf Matematik Başarı Ortalamasının Yeterlik Düzeyleri Bazında TIMSS Döngülerine Göre Durumu

Kaynak: (MEB, 2016a)

Şekil 1.6 incelendiğinde ileri düzeydeki öğrencilerin en fazla olduğu yıl 2011 yılı, üst düzey ve orta düzey öğrencilerin en fazla olduğu yıl 2015 olmuştur. Alt düzey altı öğrenci sayısının en az olduğu yıl 2015 yılı olmuştur. Verilerden yola çıkarak öğrencilerin matematik yeterlik düzeylerinde bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bu durumda Türkiye'deki matematik eğitiminin iyiye gittiği söylenebilir.

Sonuç olarak TIMSS 2015'te 8. sınıf düzeyinde matematik başarı ortalamasının artması Türkiye için önemli bir sonuçtur. Ancak bununla birlikte öğrencilerin %58'inin orta düzeyin altında olması PISA sonuçları ile örtüşmekte, yani öğrencilerin yarısından fazlası matematikte orta düzeyin altında kalmaktadır. Temel eğitimini tamamlamış öğrencilerin bu seviyelerde olmasını ülkemiz dikkate alınmalıdır. Tüm bu sonuçlardan sonra TIMSS 2019 uygulamasının matematik sonuçlarına yönelik beklentimizin daha yüksek olması kaçınılmazdır.

2. Ulusal Sınav

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırması hakkında genel bilgilere ve 2016-2018 uygulamalarındaki matematik başarı düzeyleri hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi - ABİDE Nedir?

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin örgün eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri kullanma becerilerinin ölçüldüğü bir durum belirleme araştırmasıdır (MEB, 2017). Fen, Matematik, Sosyal bilgiler ve Türkçe

alanlarında uygulanan sınav Türkçe alanında okuma becerilerine odaklanmaktadır. ABİDE projesinin pilot uygulaması 2015 yılında yapılmıştır. Esas uygulamalar 2016 ve 2018 yıllarının Nisan-Mayıs aylarında, bütün illerimizi kapsayacak şekilde yapılmıştır.

Eğitim sistemimizde önemli yeri olan ulusal sınavların çoktan seçmeli olarak hazırlanmasının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesini zorlaştırdığını, öğrencilerin kendi cevaplarını oluşturamadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgilerini günlük hayatta kullanabilmesi; duyuşsal, aile ve okul özelliklerinin bu beceriler ile ilişkisini ortaya koymak için ABİDE sınavı geliştirilmiştir. İlgili becerilerin ölçülebilmesi için açık uçlu sorulara yer verilen sınavların oluşturulması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu eksikliğin giderilmesi adına ulusal düzeyde eğitim sistemini izleyip değerlendirebilmek adına ABİDE araştırması geliştirilmiştir.

2.1.1 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi -ABİDE Araştırmasının Genel Amacı

ABİDE projesinin genel hedefi ortaokul 8. sınıf öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini, akademik bilgilerini günlük hayatta kullanabilme becerilerini ve öğrenci başarısını etkileyen; öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesidir. Öğrenci, öğretmen ve okul özellikleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak araştırmanın alt hedeflerindedir. Ayrıca ABİDE araştırması, periyodik olarak uygulanarak öğrencilerin düzeylerini belirlemeyi ve Türkiye'nin tamamına genellenebilir bir tablo ortaya koymayı da amaçlamaktadır. Bununla birlikte süreç içindeki eğitimler ile ileri düzeydeki öğrenci sayısındaki değişimin de ortaya konması hedeflenmektedir.

2.1.2 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi -ABİDE Araştırmasının Örnekleme

ABİDE araştırması Türkiye genelindeki sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik bir araştırmadır. ABİDE araştırmasının uygulamalarında 2016 yılında 38.000 sekizinci sınıf öğrencisi (MEB, 2017), 2018 yılında 75.000 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır (Matematiksel, 2019).

2.1.3 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi -ABİDE Araştırmasının Geliştirilme ve Uygulama Süreci

Araştırmanın geliştirilme sürecinde alan uzmanları ve akademisyenler bir hafta boyunca ABİDE Değerlendirme Çerçevesi Oluşturma Çalıştayına katılarak değerlendirme çerçeveleri oluşturmuş ve soru yazma sürecinde yazarlara kaynaklık etmiştir. Bu süreçte öğretim programından ve alan yazından yararlanılmıştır. ABİDE beceri çalıştayında PISA ve TIMSS araştırmalarının yeterlik tanımlarından yararlanılmıştır. Soruları hazırlayan alan uzmanlarına “açık uçlu soru

yazma” eğitimleri verilmiştir. Oluşturulan sorular ölçme ve değerlendirme uzmanları ve dil uzmanları tarafından kontrol edilmiştir (MEB, 2017).

ABİDE sınavında her alandan 27 soru olacak şekilde toplamda 108 soru yer almaktadır. Matematik testi 13 tane çoktan seçmeli 14 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ayrıca matematik başarısını etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla öğrenci anketi, öğretmen anketi ve okul anketi uygulanmıştır. Öğretmen anketi öğretmenlere uygulanmıştır. Daha sonra öğretmenler ile dersine girdiği öğrenciler eşleştirilerek öğrencilerin başarı ortalaması doğrultusunda öğretmen puanları hesaplanmıştır. Daha sonra matematik başarısı ile öğretmen özelliklerinin ilişkisine bakılmıştır. Aynı şekilde okulların özellikleri belirlenmiş, okullar ile öğrenciler eşleştirilip puan ortalaması alınarak okul puanı hesaplanmıştır. Sonrasında okul özellikleri ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye bakılmıştır (MEB, 2017).

Matematik başarısını etkileyen öğrenci özellikleri:

- Anne eğitim düzeyi,
- Sosyoekonomik düzey,
- Eğitim hedefi,
- Evdeki kitap sayısı,
- Destekleme ve yetiştirme kurslarına katılma durumu,
- Okula yönelik tutum,
- Aile ilgisi ve aile baskısı,
- Akran zorbalığına maruz kalma durumu (indisi),
- Öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin ödev verme sıklığı, ve öğrencilerin ödevler için harcadıkları süre,
- Matematik dersine verilen değer, dersten hoşlanma ve derse ilişkin öz yeterlidir.

Matematik başarısını etkileyen öğretmen özellikleri:

- Öğretmenin eğitim düzeyi,
- Öğretmenlerin genel çalışma süresi ve mevcut okulda çalışma süresi,
- Öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdemi,
- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumları,
- Öğretmenlerin mesleki yeterlik algısı ve mesleki doyumu,

- Öğretmenlerin girmiş oldukları derslere ilişkin görüşleri,
- Öğretmenlerin ödev verme sıklığı ve ödevlerle ilgili öğrencilere geribildirimde bulunma durumlarıdır.

Matematik başarısını etkileyen okul özellikleri:

- Okul türü,
- Sekizinci sınıf ortalama sınıf mevcudu,
- Okulda kütüphane olup olmama durumu,
- Okulun bulunduğu yer,
- Sekizinci sınıf öğrencilerin sayısı ve okul büyüklüğüdür.

2.1.4 Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi – ABİDE Matematik Testine Ait Bulgular

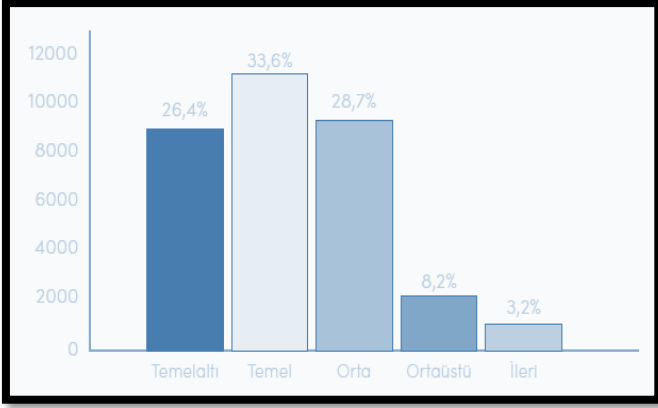
ABİDE matematik testi için belirlediği beş yeterlik düzeyi ve puan karşılıkları Tablo 1’de verilmektedir. Öğrencilerin matematik testine ait yeterlik düzeylerine göre dağılımının sonuçları da Şekil 2.1’ de yer almaktadır.

2018 yılındaki uygulama sonuçlarına göre matematik testinde öğrencilerin %16,4’ ünün temel altı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan 2016 yılına göre öğrenci düzeylerinde artış yaşandığı görülmektedir. PISA 2018’ de öğrencilerin %36,6’sı temel, %32.8’ i orta, %11.3’ ü orta üstü ve %3’ ü ileri yeterlik düzeyindedir (Matematiksel, 2019).

Tablo 1: Matematik Testi Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	351,10’dan düşük
Temel	351,10 dâhil olmak üzere 451,00’a kadar
Orta	451,00 dâhil olmak üzere 557,80’e kadar
Ortaüstü	557,80 dâhil olmak üzere 625,54’e kadar
İleri	625,54 ve üzeri

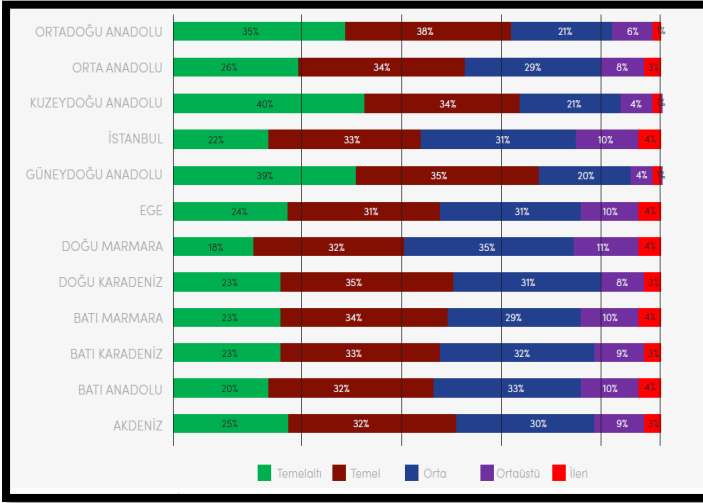
Kaynak: (MEB, 2017)



Şekil 2. 1: Öğrencilerin Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Kaynak: (MEB, 2017)

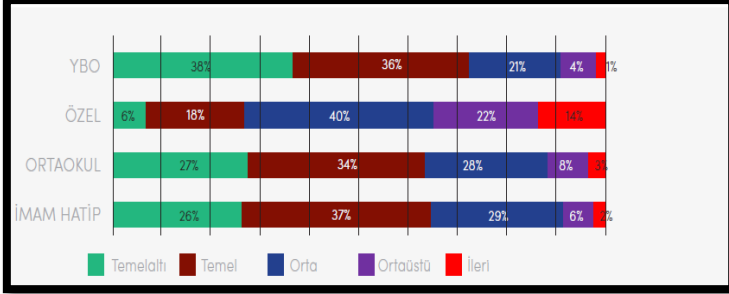
İstatistiki bölge birimleri sınıflandırmasına göre bölgelerin yeterlik düzeylerinin matematik alanındaki dağılımı Şekil 2.2’de verilmektedir (MEB, 2017).



Şekil 2.2: İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına Göre Bölgelerin Yeterlik Düzeylerinin Matematik Alanındaki Dağılımı

Kaynak: (MEB, 2017)

Şekil 2.2 incelendiğinde, Doğu Marmara bölgesinin ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olduğu görülmektedir. Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 2. 3 : Okul Türüne Göre Okulların Matematik Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı

Kaynak: (MEB, 2017)

Şekil 2.3'te verilen okul türüne göre okulların matematik alanındaki yeterlik düzeylerinin dağılımı incelendiğinde ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesinin özel okullar, en düşük yüzdenin yatılı bölge okulları (YBO) olduğu görülmektedir. Temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesi özel okullarda olup en yüksek yüzdenin yatılı bölge okulları olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

ABİDE araştırması hem akademik becerilerin ölçülmesi hem kazanımları temel alması yönleriyle PISA araştırması ve TIMSS araştırması ile benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte uluslararası sınavlardan farklı olarak hem ülke hem de her ilin verilerini ortaya koymaktadır. TIMSS araştırması Matematik ve Fen alanlarını; PISA araştırması matematik, fen ve okuma becerilerini incelemektedir. ABİDE araştırmasında da Türkçe, Matematik, Fen ve Sosyal bilgiler alanında araştırma yapmaktadır. Türkçe alanında okuma becerilerine ağırlık verilmesi yönünden PISA ile benzerlik göstermektedir. Ancak uluslararası sınavlara katılan ülkelerin farklı eğitim sistemlerine sahip olması, kültürel farklılıklar olması, sınavların uyarlanmasından kaynaklı çeviri farklılıklarının olması ve Türkiye' de okul türleri çeşidinin fazla olması gibi durumlar Türkiye' nin uluslararası düzeydeki başarısını etkilemektedir (Çalık,2020).

ABİDE araştırmasında beş düzey yer almaktadır. En temel düzey 1 en başarılı düzey 5'tir. 1 yani temel altı düzeyde yer alan beceriler tanıma/hatırlama, rutin işlem yapma, verilen yönergedeki bilgiyi kullanma/yürütme, temsildeki bilgiyi okumadır. 2 yani temel düzeyde yer alan beceriler özellik veya kuralı anlama, matematiksel işlemleri yapma, sıradan sözel problemleri çözme, standart olmayan temsildeki bilgiyi okuma, temsiller arasında geçiş yapmadır. 3 yani orta düzeyde yer alan beceriler problem çözme, tahmin etme, basit model/ temsil inşa etme, ilişkilendirmedir. 4, ortaüstü düzeyde yer alan beceriler strateji gerektiren problemleri çözme, akıl yürütme, basit model/ temsil analiz etme ve kullanma, genellemedir. 5, ileri düzeyde yer alan beceriler karar verme, neden gösterme/ doğrulama, özgün problemleri çözme, problem oluşturma/kurma, orijinal bir ürün/model üretme/ sentezlemedir (MEB,2017).

PISA araştırmasında ise altı düzey yer almaktadır. En temel düzey 1 en başarılı düzey 6'dır. 1. düzeydeki öğrenciler; tüm gerekli bilginin verildiği ve soruların açıkça tanımlandığı durumları içeren soruları yanıtlayabilir. 2.düzeydeki öğrenciler; ilk bakışta görülenden fazlasını gerektirmeyen durumları fark edebilir ve yorumlayabilir. 3. düzeydeki öğrenciler; aşamalı kararların verilmesini içeren açıkça tanımlanmış işlemleri yürütebilir. 4.düzeydeki öğrenciler; varsayımların sağlanmasını gerektiren ya da sınırlılıklar içeren karmaşık durumlarda etkili bir şekilde çalışabilir. 5. düzeydeki öğrenciler; kısıtlamaları ve varsayımları belirleyerek karmaşık durumlar için modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. 6. düzeydeki öğrenciler; elde ettikleri bilgileri kavramlaştırabilir, genelleyebilir ve kullanabilir (MEB, 2019a).

TIMSS araştırmasında 4 düzey yer almaktadır. Alt düzeydeki öğrenciler, tam sayılar, ondalıklar, işlemler ve temel grafiklerle ilgili bazı bilgilere sahiptirler. Orta düzeydeki öğrenciler temel matematik bilgilerini değişik durumlara uygulayabilirler. Üst düzeydeki öğrenciler bilgi ve anlamalarını çeşitli değişkenlikteki göreceli olarak karmaşık durumlara uygulayabilir. İleri düzeydeki öğrenciler bilgiyle akıl yürütebilir, sonuç çıkarabilir, genelleme yapabilir ve doğrusal eşitlikleri çözebilir (MEB, 2016a).

Ulusal ve uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde genel olarak benzerlikler olduğu görülmektedir. Türkiye'nin PISA 2018'de her üç alanda da puanlarını arttırdığı ve ülkeler arası sıralamasını yükselttiği görülmektedir (MEB, 2019a). PISA 2018 sınavında PISA 2018'de öğrencilerimizin %64'ü 1. düzeyin altı, 1.düzyen ve 2. düzeylerdeydi. Yani öğrenciler matematiksel anlamda en fazla ilk bakışta görülenden fazlasını gerektirmeyen durumları fark edebilir ve yorumlayabilir, daha karmaşık işlemleri yapamaz, karar veremez veya genelleme yapamaz. TIMSS 2015'te 8. sınıf düzeyinde matematik başarı ortalamasının artması Türkiye

için önemli bir sonuçtur. Ancak bununla birlikte öğrencilerin %58'inin alt düzey ve alt düzey altında olması PISA sonuçları ile birbirine yakındır. Bu öğrenciler, tam sayılar, ondalıklar, işlemler ve temel grafiklerle ilgili bazı bilgilere sahiptirler. Öğrenciler matematik bilgilerini değişik durumlara uygulayabilme, akıl yürütme gibi performans gösterememektedir. Temel eğitimini tamamlamış öğrencilerin bu seviyelerde olmasını ülkemiz dikkate alınmalıdır. ABİDE 2016 matematik sonuçlarına göre öğrencilerin %60'ının, 2018 sonuçlarına göre de %53'ünün temel ve temelaltı düzeyde olduğu görülmektedir. ABİDE sınavında da sonuçların uluslararası sınavlara yakın olduğu görülmektedir. Yıllar içinde başarı düzeyinde artış gözlemlenmesi umut vadetse de genel anlamda hem PISA hem de TIMSS ile örtüşen bu sonuçlar Türkiye'deki öğrencilerin yarısından fazlasının orta düzeyin altında olduğunu göstermektedir. Yani bu öğrencilerin düzey olarak sıradan işlem yapma ve sıradan problemleri çözmeden öteye gidemediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerimizin çoğunun problem oluşturma, orijinal bir ürün üretme, analiz etme, akıl yürütme, problem çözme, tahmin etme becerilerini kazanamadığı görülmektedir. Temel eğitimin sonuna gelen 8. sınıf kademesindeki öğrencilerimizin gereken yeterlikleri kazanamadığı görülmektedir.

Öğrenci özellikleri değerlendirildiğinde anne eğitim düzeyinin, sosyoekonomik düzeyin ve evdeki kitap sayısının yüksek olması öğrencilerin matematik puan ortalamasının da yüksek olmasını sağlamaktadır. ABİDE sınavında anne eğitim düzeyinin başarıya etkisi dikkat çekmektedir. Bir diğer değişken olarak kitap okuma oranı değişkeni de bizlere okuyan bir toplumun başarılı olacağını açıkça vurgulamaktadır. Eğitim hedefi yüksek olan öğrencilerin de matematik başarısının yüksek olduğu görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan hedef koyma becerisinin ne kadar önemli olduğu burada da göze çarpmaktadır.

ABİDE uygulamasının sonunda çıkarılan bir diğer sonuç ise öğrenciye bağlı olmayan faktörlerin matematik başarısını, öğrenciye bağlı olan faktörlere nazaran daha çok etkilediğidir. Bir başka ifadeyle, öğrencinin çevresi, okul, öğretmen ve aile özellikleri öğrencilerin başarısında çok daha etkilidir.

ABİDE araştırmasında bir diğer dikkat çeken unsur ortaokul öğrencilerinin başarısının artmasıyla akran zorbalığına maruz kalma durumunun da artmasıdır.

Genel olarak hem uluslararası hem de ulusal düzeyde öğrencilerimizin yarısından çoğunun matematik başarısı düzeyleri orta altındadır. Birbirine yakın sonuçlar matematik başarısının ölçülmesinde hem ulusal hem uluslararası sınavların etkili olduğunu söylenebilir. Bu araştırmalar ülkemizin eğitim durumunu görebilmeyi, ülke içinde ve uluslararası karşılaştırmalar yapabilmeyi sağlamaktadır. Eğitimimizin

dünya standartlarında olabilmesi için yapılması gereken yeniliklerin hangi doğrultuda olması hakkında aydınlatıcı bilgiler sunmaktadır.

Öneriler

Geleceğimiz olan çocuklarımızın çağın gerektirdiği standartları sağlayabilmesi doğru bir eğitimden geçmektedir. Böylece diğer ülkelerle aynı seviyeyi yakalamak mümkün olabilir. Gelecekte başarılı bir ülke olmak için hem ABİDE araştırmasının hem de PISA ve TIMSS araştırmalarının sunduğu önemli verileri geleceğe yönelik iyileştirme ve geliştirme politikaları oluşturmak için kullanılmalıdır.

Sonuçlar doğrultusunda toplumu yetiştiren annelerin eğitim düzeyinin yüksek olmasının toplum için önemli olduğu konusunda ortak bilinç oluşturulmalıdır. Toplum olarak eğitimde cinsiyet ve fırsat eşitliğinin önemini anlamalı ve bu yolda topluma farkındalık kazandıracak araştırmalar yapılmalı.

İlköğretim kademesindeki öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması yönünde öncelikle aileler ve sınıf öğretmenlerine iş düşmektedir. Ebeveynler tarafından evde bir kütüphane oluşturulabilir, öğrenci ile birlikte kütüphaneye gidilebilir, öğrencinin ilgisi doğrultusunda gelişim dönemine uygun kitaplarla ulaşması sağlanabilir. Okullarda ise kitap okuma saati yapılabilir, okul kütüphanesinde vakit geçirilebilir ya da kütüphane gezileri düzenlenebilir.

Öğrencilerin kendi hedeflerini oluşturmalarını ve kendi gelişimlerini takip etmeleri başarıları için önemli bir faktördür. Öğretmenler bu konuda öğrencilere yol göstererek birer rehber olmalı ve öğrencilere hedef koyma ve öz düzenleme becerisi kazandırmalı. Gerekli olduğu takdirde öğretmenlere hizmet içi eğitimler sağlanmalıdır.

Okul türünden kaynaklanan matematik başarısının nedenleri incelenmeli, farklılıkların tespiti ve bu farklılıkların giderilmesi yönünde çalışmalar yürütülmelidir.

Başarılı bireyler desteklendiği ve kabul gördüğü toplumda başarılarını sürdürebileceklerdir. Başarılı bir öğrencinin arkadaşlarından destek almaması ve dışlanması öğrenci başarısı önünde büyük bir engeldir. Ortaokul öğrencileri arasında başarılı olan öğrencinin arkadaşları tarafından dışlanmasının nedenleri araştırılabilir. Eğitim sürecinde bu durumun önüne geçilmeye çalışılabilir.

Eğitim politikacıları tarafından Türkiye’ de sosyoekonomik farklılıklardan kaynaklanan başarısızlık durumunun önüne geçilmesi açısından çalışmalar yürütülmeli ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Çalık, G. (2020). *Investigation of 8th gradestudents' scienceachievement in Turkey: Resultsfrommonitoringandevaluatingacademicsskillsstudy (ABIDE) 2016*. (Unpublisheddoctoraldissertation).Middle East Technical University, Ankara.
- Çiftçi, S. ve Özok, H. İ. (2013, Haziran). *Türkiye'de ve Dünya'da seçmeli dersler: PISA ve TIMSS sınavlarının etkililiği*. Kesintili on iki yıllık zorunlu eğitim modelinde seçmeli dersler sempozyumu. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Karaca, S. Y.,& Ada, S. (2018). *Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algularının metaforlar yardımıyla belirlenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(3), 789-800.
- NCTM, (2000). *PrinciplesandStandartsfor School Mathematics*. NationalCouncil of Teachers of Mathematics, Reston, VA.
- Matematiksel. (2019, 9 Temmuz). *Yerli PİSA sınavı olarak kabul edilen ABİDE sınavının sonuçları düşündürücü*. Erişim Adresi: <https://www.matematiksel.org/yerli-pisa-sinavi-olarak-kabul-edilen-abide-sinavinin-sonuclari-dusundurucu/>. Erişim tarihi: 13.07.2020.
- MEB (2016a). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar*, Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016b). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu*, Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *Akademik becerilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*, Ankra: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* (Rapor No : 10). Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019b, 8 Ocak). *TIMSS Nedir?.Uluslararası Matematik Ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS*, Erişim adresi: <http://timss.meb.gov.tr/www/timss-nedir/icerik/4>.
- MEB (2019c, 8 Ocak). *Açıklanan Sorular. Uluslararası Matematik Ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS*, Erişim adresi <http://timss.meb.gov.tr/www/aciklanan-sorular/icerik/1>
- MEB (t.y.). *PISA nedir?*. PISA Türkiye, Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18. Erişim tarihi: 12.07.2020.

- OECD (2012) . *PISA test*. PISA, Erişim adresi <https://www.oecd.org/pisa/test/> . Erişim tarihi: 12.07.2020.
- OECD (2018) . *Sıkça Sorulan Sorular*. PISA, Erişim adresi <https://www.oecd.org/pisa/pisafaq/> . Erişim tarihi: 12.07.2020.
- OECD (2019, 29 Nisan). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing, doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Yurt, E. (2014). *Öz-yeterlik kaynaklarının matematik başarısını yordama gücü*. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Yücel, Z.,& Koç, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki*. *İlköğretim Online*, 10(1).

Ekler

EK A: ABİDE Araştırması Matematik Alanı Soruları

ABİDE araştırması matematik alanı örnek sınav soruları aşağıdaki şekillerde verilmiştir (MEB, 2017).

KÂĞIT BOYUTLARI

Kâğıt boyutları A0, A1, A2, ... olarak isimlendirilir. Bu kâğıt boyutları arasında bir ilişki vardır. Örneğin A1, A0 kâğıdın şekildaki gibi uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.

Uzun Kenar

A0	A1	A1
----	----	----

Kısa Kenar

A2 ise şekildaki gibi A1 kâğıdın uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.

A2	A1
----	----

Benzer şekilde A3, A2 kâğıdır; A4 ise A3 kâğıdın uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.

5 - 6. soruları yukarıda verilen bilgilere göre yanıtlayınız.

5. A6 kâğıt boyutunu cevap kâğıdındaki şekil üzerinde çizerek gösteriniz.

6. A2 boyutundaki bir kâğıt kesilerek A5 boyutunda en fazla kaç tane kâğıt elde edilir?

A) 4 B) 8 C) 12 D) 16

Şekil: A.1: ABİDE 2016 Araştırması Matematik Alanı

Soru Örneği 1

Kaynak: (MEB, 2017)

SİNEMA

Dört sinemada gösterilen filmler ve bu filmlerin başlama saatleri aşağıda verilmiştir.
Her bir film 2 saat sürmektedir.

Güneş Sineması		Ay Sineması		Yıldız Sineması		Bulut Sineması	
Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri
Asteriks	11.30	8 Saniye	11.00	Sevimli Tehlike	11.30	Sihirli Orman	11.30
	14.00		13.30		15.30		16.30
	16.30		18.30	12.30	11.00		
Yapışık Kardeşler	11.30	Sevimli Tehlike	11.30	Yapışık Kardeşler	16.00	Asteriks	11.00
	13.30		14.00		16.00		15.30
	16.00		17.30	11.00	15.30		
Sevimli Tehlike	10.30	Yapışık Kardeşler	12.00	Kod Adı: Koz	13.00	8 Saniye	14.00
	15.30		15.30		17.00		17.00
13.00	16.30		14.00	14.00	11.45		
8 Saniye	17.30	Asteriks	14.00	Sihirli Orman	18.30	Sevimli Tehlike	18.00
	17.30		17.30		18.30		18.00

Nalan, Sena ve Burçin, bu filmlerden birine gideceklerdir. Ancak;

11.00-12.00 saatleri arasında Nalan'in yüzme kursu,

17.00-18.00 saatleri arasında Sena'nın saz kursu,

18.00-19.00 saatleri arasında Burçin'in dans kursu vardır.

Bu üç arkadaş, kurs saatleri dışında ortak bir saat belirleyerek gidecekleri filmi seçeceklerdir.

6 - 8. soruları yukarıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak yanıtlayınız.

6. Nalan, Sena ve Burçin *Sevimli Tehlike* filmine birlikte gitmeye karar verirlerse hangi sinemaya gidebilirler?

- A) Ay Sineması B) Bulut Sineması
C) Yıldız Sineması D) Güneş Sineması

7. Sena'nın izlemek istediği filmlerden biri sadece *Yıldız Sineması*'nda gösterildiğine göre, Nalan, Sena ve Burçin bu filmin hangi saatteki gösterimine birlikte gidebilirler? Yazınız.

8. Nalan, Sena ve Burçin *Bulut Sineması*'na birlikte gitmeye karar verirlerse hangi filme, hangi saatte gidebilirler? Yazınız.

Şekil A.2 : ABİDE 2016 Araştırması Matematik Alanı

Soru Örneği 2

Kaynak: (MEB, 2017)

**EK B: TIMSS Araştırması 2007, 2011, 2015 Yılları 8. Sınıf
Matematik Alanı Soruları**

TIMSS araştırması 2007, 2011, 2015 yılları 8. sınıf Matematik soruları örnekleri aşağıdaki şekillerde verilmiştir (MEB, 2019c).

Bir kabin içinde, hepsi aynı büyüklükte olan 36 tane renkli boncuk var. Bu boncukların birazı mavi, birazı yeşil, birazı kırmızı ve geri kalanı da sarıdır. Kaptan, rengine bakılmadan bir boncuk çektiğinde bu boncunun mavi olması olasılığı $\frac{4}{9}$ dur. Kaptan kaç tane mavi boncuk vardır?

(A) 4
(B) 8
(C) 16
(D) 18
(E) 20

ÖĞRENME ALANI	Veri ve Olasılık
BİLİŞSEL ALAN	Uygulama
DOĞRU YANIT	C

Şekil B. 1: TIMSS 2007 Açıklanan Matematik Soru Örneği 1

Kaynak: (MEB, 2019c)

Selim, bir tükenmez kalem fiyatının bir kurşun kalem fiyatından 1 zed fazla olduğunu biliyor.
Selim'in bir arkadaşı 17 zed ödeyerek 2 tükenmez kalem ve 3 kurşun kalem almıştır.
Selim'in 1 tükenmez kalem ve 2 kurşun kalem almak için kaç zed ödemesi gerekir?

İşlemlerinizi gösteriniz.

ÖĞRENME ALANI	Cebir
BİLİŞSEL ALAN	Sonuç Çıkarma
DOĞRU YANIT	Puanlama Rehberi

Şekil B.2: TIMSS 2007 Açıklanan Matematik Soru Örneği 2

Kaynak: (MEB, 2019c)

Bir karenin çevre uzunluğu 36 cm' dir.
Buna göre bu karenin alanı ne kadardır?

(A) 81 cm²
(B) 36 cm²
(C) 24 cm²
(D) 18 cm²

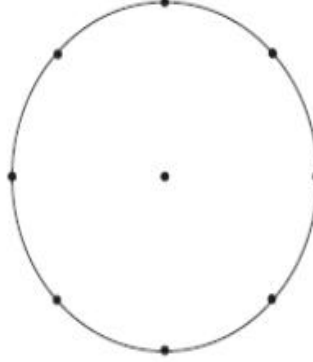
Yanıt: A

Şekil B.3: TIMSS 2011 Açıklanan Matematik Soru Örneği 1

Kaynak: (MEB, 2019c)

Bir okuldaki 400 öğrencinin 50'si mühendislik fakültelerine, 100'ü tıp fakültelerine, 150'si eğitim fakültelerine gitmeyi, kalanı ise çalışma hayatına girmeyi planlıyor.

Yukarıdakilerin her birini yapmayı planlayan öğrencilerin oranlarını gösteren bir daire grafiği yapmak için aşağıdaki çemberi kullanınız. Yaptığınız grafikteki alanları isimlendiriniz.



Şekil B.4: TIMSS 2011 Açıklanan Matematik Soru Örneği 2

Kaynak: (MEB, 2019c)

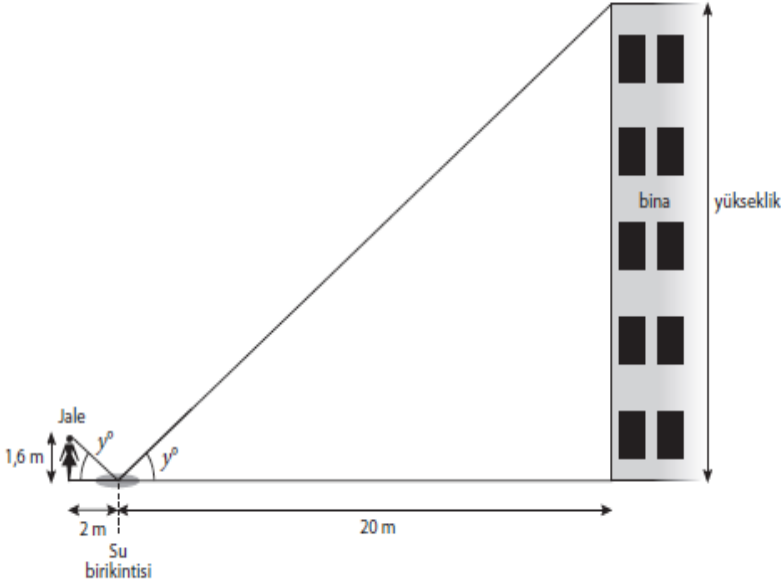
Aşağıdakilerden hangisi $\frac{3}{4}$ 'e en yakın değerdir?

- (A) 0,34
- (B) 0,43
- (C) 0,74
- (D) 0,79

Şekil B.5: TIMSS 2015 Açıklanan Matematik Soru Örneği 1

Kaynak: (MEB, 2019c)

Jale bir su birikintisinin yanında duruyor. Bu su birikintisinde karşıdaki binanın tepe noktasının yansımasını görebiliyor. Jale'nin görüş çizgisi su birikintisi ile y° 'lık açı yapıyor ve su birikintisinden aynı açı ile yansıyor.



Uzaklıklar ve yükseklik yukarıdaki resimde gösteriliyor. Buna göre binanın yüksekliği ne kadardır?

Yanıt: _____ m

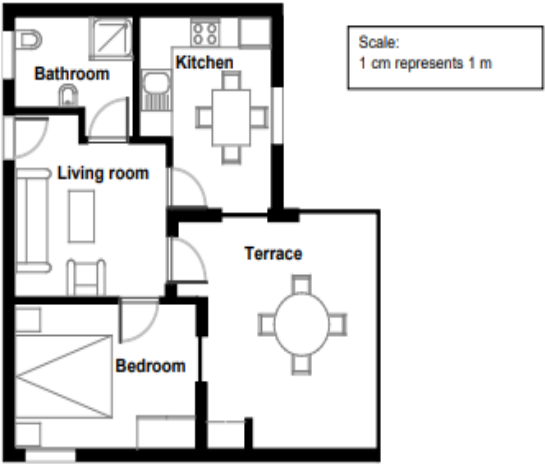
Şekil B.6:TIMSS 2015 Açıklanan Matematik Soru Örneği 2

Kaynak: (MEB, 2019c)

EK C: PISA 2012 Matematik Alanı Açıklanan Soruları
PISA 2012 Matematik alanı açıklanan soru örnekleri ve cevap anahtarı verilmektedir

APARTMENT PURCHASE

This is the plan of the apartment that George's parents want to purchase from a real estate agency.



Scale:
1 cm represents 1 m

Translation Note: In this unit please retain metric units throughout.

Translation Note: Translate the term "real estate agency" into local terminology for businesses that sell houses.

Question 1: APARTMENT PURCHASE PM00FQ01 - 0 1 9

To estimate the total floor area of the apartment (including the terrace and the walls), you can measure the size of each room, calculate the area of each one and add all the areas together.

However, there is a more efficient method to estimate the total floor area where you only need to measure 4 lengths. Mark on the plan above the **four** lengths that are needed to estimate the total floor area of the apartment.

Translation Note: In some languages the term used for "area" varies according to the context. As this unit focuses on the areas of rooms, you may choose to use in the first instance here both terms with one between parentheses as in the FRE source version: "La superficie (l'aire) totale de l'appartement".

Şekil C. 1: PISA 2012 Açıklanan Soru Örneği 1

Kaynak: (OECD, 2012)

APARTMENT PURCHASE SCORING 1

QUESTION INTENT:

Description: Use spatial reasoning to show on a plan (or by some other method) the minimum number of side lengths needed to determine floor area

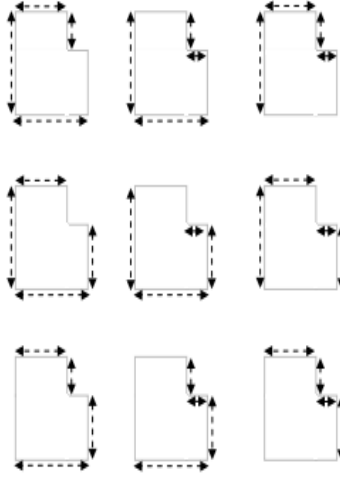
Mathematical content area: Space and shape

Context: Personal

Process: Formulate

Full Credit

Code 1: Has indicated the four dimensions needed to estimate the floor area of the apartment on the plan. There are 9 possible solutions as shown in the diagrams below.



• $A = (9.7\text{m} \times 8.8\text{m}) - (2\text{m} \times 4.4\text{m})$, $A = 76.56\text{m}^2$ [Clearly used only 4 lengths to measure and calculate required area.]

No Credit

Code 0: Other responses.

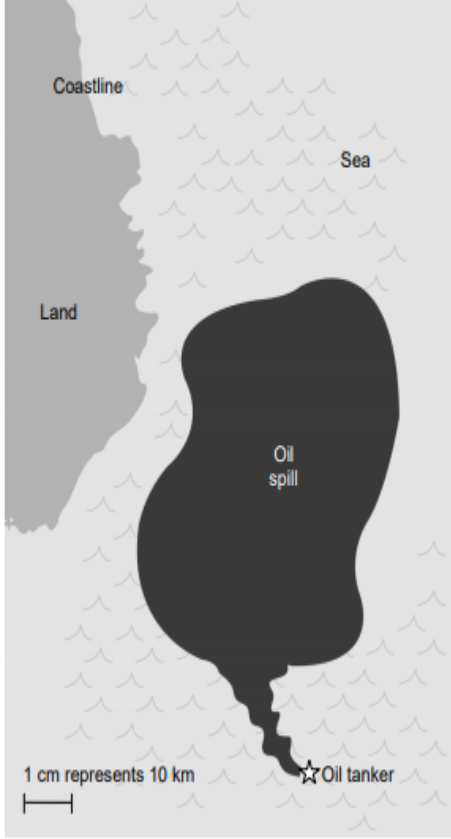
Code 9: Missing.

Şekil C. 2: PISA 2012 Açıklanan Soru Örneği 1'in Cevap Anahtarı

Kaynak: (OECD, 2012)

OIL SPILL

An oil tanker at sea struck a rock, making a hole in the oil storage tanks. The tanker was about 65 km from land. After a number of days the oil had spread, as shown on the map below.



Translation Note: Please do not change the size of the image relative to the map scale. When printed, the scale length shown on the legend should equal 1.0 cm.

Translation Note: In this unit please retain metric units throughout.

Şekil C. 3 : PISA 2012 Açıklanan Soru Örneği 2

Kaynak: (OECD, 2012)

Question 1: OIL SPILL

PM00RQ01 – 0 1 9

Using the map scale, estimate the area of the oil spill in square kilometres (km²).

Answer:km²

Translation Note: In some languages the term used for “area” varies according to the context. As this unit focuses on the area of the oil spill, you may choose to use in the first instance here both terms with one between parentheses as in the FRE source version: “La superficie (l’aire) de la nappe de pétrole”.

OIL SPILL SCORING 1

QUESTION INTENT:

- Description: Estimation of an irregular area on a map, using a given scale
- Mathematical content area: Space and shape
- Context: Scientific
- Process: Employ

Full Credit

Code 1: Answers in the range from 2200 to 3300.

No Credit

Code 0: Other responses.

Code 9: Missing.

Şekil C.4 : PISA 2012 Açıklanan Soru Örneği 2'nin Cevap Anahtarı

Kaynak: (OECD, 2012)


BÖLÜM IX

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK(PDR) LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK İHTİYAÇLARININ BELİRLENMESİ

*The Needs of Psychological Counseling and Guidance Students About
Psychological Counseling and Guidance*

Ferahim Yeşilyurt

(Dr. Öğr. Üyesi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye
e-mail: fyesilyurt@fsm.edu.tr

 ORCID 0000-0003-2490-2685

1 Giriş

Üniversite öğrencilerinin gelişimine katkıda bulunmak için her yıl dünyanın dört bir yanındaki üniversitelerde öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik(PDR) hizmeti sunulmaktadır(Pinto,2019). Üniversitede verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uyum, kendini tanıma, sorun çözme ve amaç belirleme gibi konuları kapsamaktadır (Özgüven,1999). Öğrenciler birçok alanda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetine ihtiyaç duyabilirler. Bu çalışmaların yürütülmesi oldukça önemlidir(Giovozolis, Leontopoulou & Triliva, 2010). PDR ihtiyacının karşılanamaması öğrencilerin eğitim sürecini etkileyebileceği gibi ilerleyen yıllarda çalışma hayatında da etkisini sürdürebilmektedir.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, üniversite öğrencilerinin bu dönemde yardıma ihtiyaç duyabilecekleri pek çok kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Üniversite öğrencileri yoğun olarak ekonomik sorunlar, aile özlemi, gelecek kaygısı, ders çalışma ve yeme sorunları gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar (Türküm, Kızıldağ, Sarıyer, 2004). Üniversite öğrencileri sıklıkla depresyon (Deniz, Avşaroğlu & Hamarta; 2004; Özbay, 1997) yaşayabilmekte duygusal ve mesleki sorunlar(Erkan, Özbay, Cihangir Çankaya & Terzi,2012) ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Aynı zamanda aile ve arkadaşları ile iletişim kurmada sıkıntılar (Taştan & Çürükvelioğlu,2010) yaşadıkları da bilinmektedir.

Üniversite öğrencileri yaşamlarında birçok alanda sorunlar yaşamalarına karşın bu alanlarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik yardımı almaktan çekinmektedirler. Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma yardımına ihtiyaçları olmalarına rağmen yardım almak için başvurma oranlarının düşüktür(Kızıldağ, Zorbaz, Gençtanırım & Arıcı,2012). Çoğu öğrenci karşılaştıkları soruları kendi başına çözme

eğilimindedir(Giovozolias, Leontopoulou & Triliva,2010). Bazı üniversite öğrencileri ise yaşadıkları sorunları öncelikle aile ve arkadaşlarıyla paylaşmakta profesyonel yardım almayı nadiren düşünmektedirler(Türküm, Kızıltaş & Sarıyer,2004). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik yardımı alan öğrencilerin de en çok kariyer gelişimi(Yerin Güneri & Çapa Aydın, 2012), yöneltme yerleştirme hizmetleri(Poyraz,2007) ve mesleki konularda (Güneri & Aydın,2010) yardım aldıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu ihtiyaçların zaman içinde değişiklik gösterdiği (Doğan, 2012) bulunmuştur.

Öğrenci ihtiyaçlarının her grupta aynı olduğunu düşünmek doğru değildir (Robinson, Jubenville, Renny & Cairns, 2016). Öğrenciler farklı özelliklere ve geçmiş yaşantıya sahip oldukları için rehberlik ihtiyaçları da farklı olacaktır(Güneri, Aydın & Skovholt, 2003). Yaşanılan şehir, üniversitenin sosyal olanakları ve öğrenim görülen bölüm de öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını farklılaştırabilir. Bu doğrultuda farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin PDR ihtiyaçlarının da araştırıldığı görülmektedir. İhtiyaç belirlendiğinde bu ihtiyacı gidermek üzere çalışmalar planlanabilir. Literatürde Tıp Fakültesi öğrencileri (Shakurnia &Khajeali, 2016), Eğitim bilimleri fakültesi öğrencileri(Atik & Yalçın 2010) gibi fakülte düzeyinde çalışmalar yapılmış olmasına karşın Psikolojik danışma ve rehberlik lisans alanında yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır.

Psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi oldukça önemli görünmektedir. Çünkü her ne kadar farklı alanlarda çalışma imkânı olsa da Türkiye’de PDR alanından mezun olanların çoğunluğu okul psikolojik danışmanı olarak görev yapmaktadırlar(Özyürek,2015). Yani bir başka deyişle üniversitedeki PDR bölümlerinin en önemli amacı MEB çatısı altında hizmet veren okullara PDR alanında çalışacak nitelikli iş gücü sağlamaktır. Dolayısıyla MEB bünyesindeki ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilerin rehberlik ihtiyacının giderilmesi için görev yapacak uzmanların öncelikle üniversite düzeyinde kendi ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda programların hazırlanması ile mümkün olacaktır. Öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, mevcut durumun anlaşılması ve bu doğrultuda rehberlik faaliyetlerinin planlanması için büyük önem taşımaktadır. Öğrenci ihtiyaçları belirlenmeden başlanan uygulamalar yeterince katkı sağlamamakta ve kaynak israfına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları öncelikli olarak belirlenerek bu doğrultuda planlamalar yapılmalıdır. Bu düşünceden hareketle çalışmanın amacı, PDR öğrencilerinin Rehberlik ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçların cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmış farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır: PDR bölümünde öğrenim gören üniversite

öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları nelerdir? PDR bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır? PDR bölümünde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır? Çalışma bulgularının PDR öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçlarının belirlenerek giderilmesi bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2 Yöntem

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde tarama deseninde gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. Betimsel tarama modelinde yapılan çalışmalar geçmişte ya da içinde bulunulan dönemde varlığını sürdüren durumu olduğu gibi yansıtmayı amaçlamaktadır (Karasar,2006).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programında öğrenim gören (86 erkek, 285 kadın) 371 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğrencilerin yaşları 18 ile 35 arasında değişmektedir. Çalışma grubu oluşturulurken uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırma katılmaya gönüllü ve kolay ulaşılabilir örneklem anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek 2006). Çalışma grupları en kolay şekilde ulaşılabilen öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde kişisel bilgi formu ve Rehberlik İhtiyacını Belirleme Formu (RİBA) baz alınarak oluşturulan form kullanılmıştır.

2.2.1 Kişisel Bilgi Formu:

Katılımcılara cinsiyet ve yaş sorularını içeren bir bilgilendirme formu verilmiştir.

2.2.2 Rehberlik İhtiyacını Belirleme Formu:

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığınca ilk ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilerin rehberlik ihtiyacının belirlenmesi için kullanılan RİBA formunun kullanılması düşünülmüştür. Ancak bu formun ana kaynağına ulaşamaması ve bazı maddelerin üniversite düzeyine uygun olmaması nedeniyle form düzenlenerek faktör analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sunucunda kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik olmak üzere üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Analiz sonucuna göre; uyum istatistikleri; $\chi^2=2339$, $df=524$, $CFI=.75$; $TLI=.73$; $SRMR=.0656$; $RMSEA=.0966$, $AIC=36761$; $BIC=37173$ olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (cronbach

alpha) 0.952 bulunmuştur. Her iki sonuç da ölçeğin üniversite öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ölçek üniversite öğrencileri için de geçerli bir araçtır.

2.3 İşlem:

Ölçme araçları Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans programlarında öğrenim görmekte olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar için bir Google form oluşturulmuş ve öğrencilere duyurulmuştur. Uygulamalar yaklaşık 5-6 dakika sürmüştür.

2.4 Verilerin Analizi

Öğrenci ihtiyaçlarının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t testi ile, sınıf düzeyine göre ise tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için tukey testi kullanılmıştır. Tüm analizler Jamovi 1.6.6 programı kullanılarak yapılmıştır.

3 Bulgular

PDR öğrencilerinin üç rehberlik alanında(kişisel, mesleki ve eğitsel) da PDR ihtiyacının olduğu bulunmuştur. PDR Öğrencilerin cinsiyete göre kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. PDR öğrencilerinin t testi sonuçları Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre rehberlik boyutları için yapılan t-testi sonuçları

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Kişisel	Kadın	285	50,3	13,98	2,44	369	0,015
	Erkek	86	46,1	13,33			
Mesleki	Kadın	285	20,0	6,6	3,16	369	0,002
	Erkek	86	17,6	6,64			
Eğitsel	Kadın	285	38,4	10,62	2,39	369	0,017
	Erkek	86	35,2	11,68			

Öğrencilerin cinsiyete göre kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre p değerleri incelendiğinde $p < 0.05$ ’ten küçük olduğu, dolayısıyla cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin ortalama ve standart sapmalar tabloda yer almaktadır. Buna göre kadınların kişisel rehberlik ortalama puanı ($\bar{x} = 50.3$), erkeklerin kişisel rehberlik ortalama puanından ($\bar{x} = 46.1$) yüksektir. Benzer şekilde kadınların mesleki ($\bar{x} = 20.0$), eğitsel ($\bar{x} = 38.4$)

ortalama puanları erkeklerin mesleki ($\bar{x}=17.6$) ve eğitsel ($\bar{x}=35.2$) ortalama puanından daha yüksektir. Sonuç olarak tüm rehberlik alanlarından kadınların puanın daha yüksek olduğu söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyine göre rehberlik türleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Tablo 3'te p değerleri incelendiğinde bu farklılığın mesleki ve eğitsel alanlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Sınıf Düzeyine Göre Rehberlik Türleri Arasındaki Farklılaşma için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kişisel	926.374	3	308.791	1.600	0.189
Mesleki	364.312	3	121.437	3.060	0.028
Eğitsel	1851.264	3	617.088	5.340	0.001

Tablo 3: Betimsel İstatistik

	Sınıf	n	\bar{x}	SD	SE
Kişisel	1	103	51.5	13.57	1.337
	2	123	47.5	12.17	1.098
	3	69	49.8	14.66	1.765
	4	76	48.8	16.06	1.842
Mesleki	1	103	19.9	5.91	0.582
	2	123	20.4	6.11	0.551
	3	69	19.2	6.64	0.799
	4	76	17.7	6.78	0.778
Eğitsel	1	103	40.3	9.30	0.916
	2	123	38.3	10.32	0.931
	3	69	36.8	9.93	1.196
	4	76	34.0	13.61	1.561

Bu farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu anlamak için mesleki ve eğitsel rehberlik boyutlarında Tukey testi yapılmıştır. Yapılan

tukey testi sonucuna göre 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik puanlarında anlamlı farklılık vardır ($p > 0.05$). 2. ve 4. Sınıf öğrencilerinin Mesleki rehberlik ortalamaları incelendiğinde 2. Sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik puanları ($\bar{x} = 20.4$), 4. Sınıf öğrencilerinin rehberlik puanından ($\bar{x} = 17.7$) daha yüksektir.

Sınıf düzeyine göre eğitsel rehberlik puanları incelendiğinde ise 1 ve 4. Sınıf öğrencileri ile 2. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 1. Sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik puanları ($\bar{x} = 40.3$) 4. Sınıf ($\bar{x} = 34.0$) öğrencilerinden daha yüksektir. 2. Sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik puanları ($\bar{x} = 38.3$) 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksektir.

4 Tartışma

Üniversitede Öğrenim gören PDR öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek üzere yapılan araştırmada genel olarak PDR öğrencilerinin kişisel, mesleki ve akademik alanlarda yardıma ihtiyaç hissettiği aynı zamanda öğrenci ihtiyaçlarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Çalışmada PDR öğrencilerinin cinsiyete göre kişisel, mesleki ve eğitsel rehberlik puanlarında farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin PDR ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaştığını işaret eden çalışma bulgularıyla (Gizir,2005; Gizir, 2010; Güneri, Aydın & Skovholt, 2003) paralellik göstermektedir. Kadınların aldığı puanlar erkeklere göre daha yüksektir. Bu sonuç PDR öğrencileri arasında kadınların rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu durumun bir nedeni erkek öğrencilerin üniversite ortamına ve genel olarak zorluklarına daha hızlı uyum sağlamaları olabilir. Yapılan bir çalışmada erkeklerin üniversiteye uyumunun kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir(Sürücü & Bacanlı, 2010).

Sınıf düzeyinde ise mesleki ve eğitsel rehberlik alanlarında farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin PDR ihtiyaçlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını işaret eden çalışma bulgularıyla (Doğan 2012; Karataş & Gizir,2013) paralellik göstermektedir. Doğan (2012) tarafından yapılan çalışmada da üniversite PDR merkezlerine başvuru yapan öğrencilerin başvuru nedenlerinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Eğitsel rehberlik açısından bakıldığında 1. Sınıf öğrencilerinin puanlarının 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu; aynı zamanda 2. Sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik puanları 4. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç PDR öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacının 1 ve 2. Sınıflarda daha yoğun olduğunu ancak sınıf seviyesi arttıkça giderek azaldığını işaret etmektedir. Karataş ve Gizir(2013) tarafından yapılan çalışmada da ikinci

ve üçüncü sınıf öğrencilerinin dördüncü sınıflardan akademik yönde ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bulgulara göre 2. Sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik puanları 4. Sınıf öğrencilerinin rehberlik puanından daha yüksektir. Bu sonuç daha önce üst sınıflara geldikçe mesleki rehberlik ihtiyacının arttığını gösteren çalışmalar (Atik & Yalçın,2010; Doğan, 2012; Karataş & Gizir, 2013) ile uyumludur. Karataş ve Gizir (2013) tarafından yapılan üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırma üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin birinci ve ikinci sınıf öğrencilere kıyasla mesleki rehberlik ihtiyacının arttığı bulunmuştur. Bu sonucun ortaya çıkması üniversitede mezuniyet aşamasına geldikçe meslek ve kariyer kaygılarının artmasıyla ilişkili olabilir. Mezuniyete yaklaştıkça iş bulma ve kariyer seçeneklerinin belirlenmeye başlamakta ve beliren yeni seçenekler konusunda mesleki rehberlik ihtiyacının da arttığı düşünülebilir.

Araştırma sonuçlarına göre PDR öğrencilerinin sınıf düzeyinde mesleki ve eğitsel rehberlik alanlarında farklılaşma göstermesine karşın kişisel rehberlik ihtiyacının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç PDR öğrencilerinin her sınıf düzeyinde kişisel rehberlik ihtiyacı içinde olduğunu göstermektedir. Tıp fakültesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyacının öncelikli olarak değerlendirildiği İkinci olarak eğitimsel ihtiyaçların üçüncü olarak da mesleki rehberlik ihtiyacının geldiği bulunmuştur.(Shakurnia &Khajeali, 2016)

Bir eğitim kurumunda PDR hizmetlerinin nitelikli olması öğrenciye önemli katkılar sağlar. Servisin bu özellikleri taşınması için okul psikolojik danışmanının nitelik ve niceliği oldukça önemlidir. Ancak PDR mezunları lisans eğitimlerinde okulda çalışacak gerekli temel bilgi ve becerileri kazanmada eksiklikler yaşamaktadırlar(Tuzgöl-Dost & Keklik, 2012). Baş ve Aysal (2016) tarafından yapılan çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öğrenci sorunlarını ele alma, önleme ve müdahale etme konusunda güçlükler yaşadıklarını, okul psikolojik danışmanlarının kuramsal ve uygulamaya dayalı bilgi, beceri ve donanımlarını yeterli düzeyde görmediklerine yer verilmiştir. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) ise yaptıkları çalışmada, psikolojik danışmanların kendilerini tercih danışmanlığı hizmetinde yeterli algılamadıkları bulgusuna yer vermiştir. PDR öğrencilerinin lisans düzeyindeki PDR ihtiyacının belirlenmesi ve bu doğrultuda planlarının yapılmasının gelecek yıllarda okullarda çalışacak olan okul psikolojik danışmanlarının daha donanımlı olarak alana çıkmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir rehberlik hizmetinin planlanmış olması onun başarıyla uygulanacağı ve etkili olacağı anlamına gelmez. Rehberlik hizmetinin başarısı uygulayıcının yetkinliğine ve uygulamalar içinde göstereceği performansa bağlı olarak ortaya çıkacaktır. Bu noktada alanda çalışacak okul psikolojik danışmanlarının öncelikli

olarak lisans dönemlerinde kendi rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda hazırlanan çalışmalarla ihtiyacın giderilmesi gerekmektedir. Alanda çalışacak uzmanların yetiştirilme sürecinde geri bildirim alabilmeleri önemlidir (Özyürek, 2009). Bu süreçte PDR öğrencilerine süpervizyon imkânının önemli katkılar sağlamasıyla beraber, adayların PDR yardım sürecini kendilerinin deneyimlemesi de önemli katkılar sağlayacaktır. Bu nedenle geleceğin okul psikolojik danışmanı olarak çalışacak PDR öğrencilerinin öncelikle lisans düzeyinde kendi PDR ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar planlanmalıdır. Aynı zamanda sınıf düzeyine göre PDR ihtiyaçları farklılaşma gösterdiği için, PDR öğrencileri ile yapılacak PDR uygulamalarında birinci ve ikinci sınıflarda eğitsel rehberlik üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise mesleki rehberlik çalışmalarına öncelik verilmesi önerilir.

Çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneklem grubunda kadınların ağırlıklı olması çalışmanın ilk sınırlılığı olarak düşünülebilir. Diğer taraftan sınırlı sayıda (yaş ve sınıf düzeyi) değişken ele alınmıştır. Daha sonraki çalışmalarda cinsiyet sayısı eşitlenerek akademik başarı, yaşanılan şehir gibi değişkenlerin de ele alınması önerilir. Ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılarak daha derinlemesine bilgiler elde edilmeye çalışılması önerilir.

Kaynaklar

- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1520-1526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.228>
- Deniz, M. E., Avşaroğlu, S., & Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16-17), 18.
- Dogan, T. (2012). A long-term study of the counseling needs of Turkish university students. *Journal of counseling & development*, 90(1), 91-96. <https://doi.org/10.1111/j.1556-6676.2012.00012.x>
- Dost, M. T., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407.
- Erkan, S., Özbay, Y., Cihangir Çankaya, Z. & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya gönüllülük düzeylerinin yordanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 25-42.
- Giovazolias, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2010). Assessment of Greek university students' counselling needs and attitudes: an exploratory study. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(2), 101-116.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gizir, C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Güneri, O. Y., Aydın, G., & Skovholt, T. (2003). Counseling needs of students and evaluation of counseling services at a large urban university in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(1), 53-63.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A., & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 250-265.
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S., Gençtanırım, D., & Arıcı, F. (2012). Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı

almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 185-196.

- Özbay, G. (1997). Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme geçerlik ve güvenirlik çalışması. KTÜ. Sosyal bilimler enstitüsü. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trabzon.
- Özgüven, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Danışma ve Rehberlik. PDREM Yayınları, Ankara.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(32), 54-63.
- Özyürek, R. (2015). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları için bir kılavuz. R. Özyürek. Psikolojik danışman eğitiminde uygulamalı derslerin yürütülmesi sempozyumu, 44-56.
- Pinto, J. C. (2019). Psychological Counseling in Portuguese Higher Education: What are the Students' Needs?. Universitas Psychologica, 18(5), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.pcp>
- Poyraz, C. (2007). Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Robinson, A. M., Jubenville, T. M., Renny, K., & Cairns, S. L. (2016). Academic and mental health needs of students on a Canadian campus. Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 50(2).
- Shakurnia, A., & Khajeali, N. (2016). Counseling needs of medical students at the ahvaz jundishapur university of medical sciences, Iran. Online journal of counseling & education. 5(1).
- Soysal, F.S.Ö., Baş, A. U. & Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 6(46), 53-69.
- Sürücü, M., & Bacanlı, F. (2010). Üniversiteye uyumun psikolojik dayanıklılık ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 30(2).
- Taşan, N., & Çürükvelioğlu, E. (2010). Kırıkkale üniversitesi eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin problem alanları ve Kırıkkale üniversitesi danışma rehberlik uygulama ve araştırma merkezi'nden beklentileri, 21-22 ekim 2010 Mersin üniversitesi, v. üniversiteler

psikolojik danışma ve rehberlik sempozyumu: üniversite pdr merkezleri: güncel uygulamalar ve yönelimler, Mersin.

Türküm, A. S., Kızıldaş, A., & Sarıyer, A. (2004). Anadolu üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 21, 15-27.

Yerin Güneri, O., & Çapa Aydın, Y. (2010). ODTÜ öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları analizi çalışması. V. Üniversiteler Psikolojik Danışma ve Rehberlik Sempozyumu, Mersin.

Yerin Güneri, O., & Çapa Aydın, Y. (2012). Most pressing counseling need of Turkish university students: Current and future career concerns. In *IAEVG International Conference*, Mannheim, Germany.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.


BÖLÜM X

EBEVEYNLERİN SPORA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Analysis of Parents Attitudes to Sports


Turan Başkonuş¹ & Vahit Çirış²

¹(Dr.), Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: baskonusturan@gmail.com

 ORCID 0000-0001-8932-7656

²(Dr. Öğr. Üyesi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye

e-mail: vahitciris@gmail.com

 ORCID 0000-0002-3087-0942

1.Giriş

İnsanlık tarihi boyunca, insan hayatının her evresinde sporun önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. İnsan, toplayıcı olduğu dönemden tutun da modern zamana kadar tüm zaman diliminde sporu farklı amaçlar için kullanmıştır. Geçmişte savaşlara hazırlık olarak yapılan spor, günümüzde sağlıklı kalmak için yapılmaktadır. Düzenli yapılan egzersiz ve spor, bireye kilo almama, bulaşıcı olmayan hastalıklardan korunma, mutluluk verme gibi faydalar sağlamaktadır (Gücal ve Gürbüz, 2020). Dünya Sağlık Örgütü bireyin sağlıklı kalması için düzenli bir şekilde spor aktivitesi yapmasını önermektedir (World Health Organization, 2008). Tüm bu öneri ve faydaların ortak bileşeninin spor olduğu görülmektedir. Spor her eğitim kademesindeki öğrenciler için önemlidir. Öğrencilerin spora olan ilgisinin temelinde ailenin spora yönelik tutumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Tutum, bireyin davranışının altında yatan ve davranışın ortaya çıkmasında etkili olan ön eğilimdir (İnceoğlu 2004). Tutum, duygu ve düşünceleri içeren içsel bir durumdur. Bu yönüyle tutumlar bireylerin davranışlarını anlamada yol gösterici yönüyle önemlidir (Başkonuş, 2020). Ebeveynlerin tutumlarının, öğrencilerin beden eğitimine karşı geliştirecekleri tutum ve davranışı etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrencilerin hayatları boyunca spor ile iç içe olmasında, almış oldukları eğitim ile birlikte aile içinde karşılaşmış oldukları tutumlar yatmaktadır denilebilir. Konunun bu önemine binaen ebeveynlerin spora yönelik tutumları önem arz etmektedir.

Bu önemden hareketle velilerin spora yönelik tutumlarının betimlenmesi için bu çalışma kurgulanmıştır. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

Ebeveynlerin spora yönelik tutumları ne düzeydedir?

Ebeveynlerin spora yönelik tutumları;

- Cinsiyet,
- Spora katılma durumu,
- Eğitim düzeyi,
- Çocuklarının gittiği okul türü değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın, ebeveyn tutumunu ölçmesi ve geleceğin ebeveynleri olacak çocuk ve gençlerin spora yönelik olumlu bir tutum geliştirmesinde ve spor ile iç içe yetişmesinde araştırma sonuçlarına dayalı çözüm önerileri ortaya koyması yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.Yöntem

Nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır (Karasar, 2005). Bu kapsamda bu çalışmanın ilk kısmında ebeveynlerin spora ilişkin tutumlarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken olabileceği düşünülen cinsiyet, sportif etkinliklere katılma durumu, çocuğunun hangi okulda okuduğu ve eğitim düzeyi değişkenleri incelenmiştir.

2.1.Çalışma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın ulaşılabilen evreni, 2019-2020 eğitim- öğretim döneminde Kırşehir'de öğrenim gören ilk ve ortaokul öğrenci velileridir. Bu evrenden, rastgele yolla seçilen 765 ebeveyn çalışma örneklemini oluşturmaktadır. Ebeveynlere gönderilen ölçme araçlarından 76 tanesi değerlendirmeye alınmamış, toplam 689 ebeveyn den elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Ebeveynlerin demografik bilgilerine Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çalışma Örnekleminde Yer Alan Ebeveynlerin Demografik Bilgileri

	Bağımsız Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Erkek	172	25,0
	Kadın	517	75,0
	Katılım	349	50,7

Sportif etkinliklere katılma durumu	Katılmam	340	49,3
Çocuğunun gittiği okul türü	İlkokul	350	50,8
	Ortaokul	339	49,2
Eğitim düzeyi	İlkokul	56	8,1
	Ortaokul	90	13,1
	Lise	276	40,1
	Üniversite	238	34,5

Tablo 1'de çalışma örnekleminin %25'ini (n=172) erkek ebeveynlerin, %75'ini (n=517) ise kadın ebeveynlerin oluşturduğu görülmektedir. Ebeveynlerin %50.7'si (n=349) genel olarak sportif etkinliklere katılıyor iken %49.3'ü (n=340) katılmamaktadır. Çalışmaya katılan ebeveynlerden %50.8'inin (n=350) çocuğu ilkokula gidiyor iken %49.2'sinin (n=339) çocuğu ortaokula gitmektedir. Çalışma örneklemindeki ebeveynlerin %8.1'i (n=56) ilkokul mezunu iken %13.1'i (n=90) ortaokul, %40.1'i (n=276) lise, %34.5'i (n=238) lisans ve %4.2'si de (n=29) lisansüstü mezundur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde ebeveynlerin demografik bilgileri için hazırlanan form ve Koçak (2014) tarafından geliştirilmiş olup 22 madde ve 3 boyuttan oluşan *Spora Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçeğin; *Psiko-sosyal* gelişme boyutu 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10.,11. ve 12. maddelerden, *fiziksel gelişme* boyut 13.,14.,15.,16.,17. ve 18. maddelerden *zihinsel gelişme* boyutu 19.,20.,21. ve 22. maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için iki yarı test korelasyonu (Spearman Brown) katsayısına bakılmış ve bu değer 0.83 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen betimsel verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Normal Dağılım İle İlgili Bulgular

		\bar{X}	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
GENEL	İstatistik	4,03	4,13	5,00	-1,249	1,140
	Standart hata	,034			,093	,186
Psiko-sosyal Gelişme Boyutu	İstatistik	4,01	4,08	5,00	-1,156	,791
	Standart hata	,035			,093	,186
Fiziksel Gelişme Boyutu	İstatistik	4,15	4,33	5,00	-1,481	1,740
	Standart hata	,034			,093	,186
Zihinsel Gelişme Boyutu	İstatistik	3,88	4,00	5,00	-,920	,078
	Standart hata	,039			,093	,186

Spora yönelik tutum ölçeğinin çarpıklık (-1,249) ve basıklık (1,140) değer aralığında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014; George ve Mallery, 2010).

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bağımsız t-testi sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd, ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için ise etakare korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014: 44). Ölçeğin puanlanmasına ilişkin aralıklar (Taşdemir, 2003) Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Puan Aralıkları

Verilen Ağırlık	Nitelik grubu	Sınırı
5	Tam Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.60-3.39
2	Az Katılıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1-1.79

3.Bulgular

3.1.Ebeveynlerin Spora İlişkin Tutumları ile İlgili Bulgular

Tablo 4: Ebeveynlerin Spora İlişkin Tutumları

	\bar{X}	SS	Düzey
GENEL	4,03	,900	Katılıyorum
Psiko-Sosyal Gelişme Boyutu	4,01	,924	Katılıyorum
Fiziksel Gelişme Boyutu	4,15	,917	Katılıyorum
Zihinsel Gelişme Boyutu	3,88	1,036	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin spora ilişkin tutumları genel olarak ($\bar{X}=4,03$) katılıyorum düzeyindedir. Alt boyutlar incelendiğinde; psiko-sosyal gelişme boyutunda ($\bar{X}=4,01$), fiziksel gelişme boyutunda ($\bar{X}=4,15$) ve zihinsel gelişme boyutunda ($\bar{X}=3,88$) ebeveynlerin tutumlarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum ebeveynlerin spora ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

3.2.Ebeveynlerin Spora İlişkin Tutumları İle İlgili İlişkisel Bulgular

Tablo 5: Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	Cohen'd
GENEL	Erkek	172	4,13	,779	1,749	,081	
	Kadın	517	3,99	,935			
Psiko-Sosyal Gelişme Boyutu	Erkek	172	4,11	,808	1,656	,098	
	Kadın	517	3,98	,958			
Fiziksel Gelişme Boyutu	Erkek	172	4,23	,799	1,284	,200	
	Kadın	517	4,13	,952			
Zihinsel Gelişme Boyutu	Erkek	172	4,04	,906	2,226	,026	0.2
	Kadın	517	3,83	1,071			

Tablo 5 incelendiğinde genel olarak erkek ebeveynlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,13$) kadın ebeveynlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,99$) yüksektir. At boyutlarda da erkek ebeveynlerin ortalamalarının kadın ebeveynlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde, fiziksel gelişme ve psiko-sosyal gelişme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>.05$), zihinsel gelişme boyutunda anlamlı olduğu ($p<.05$) görülmektedir (Cohen's $d=0.2$).

Buna göre cinsiyetin ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etken bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 6: Sportif Etkinliklere Katılım Durumları Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	SS	t	p	Cohen'd
GENEL	Katılım	349	4,19	,825	4,912	,000	0.3
	Katılmam	340	3,86	,944			
Psiko-Sosyal Gelişme Boyutu	Katılım	349	4,19	,839	5,132	,000	0.3
	Katılmam	340	3,83	,973			
Fiziksel Gelişme Boyutu	Katılım	349	4,26	,836	3,258	,001	0.2
	Katılmam	340	4,04	,982			
Zihinsel Gelişme Boyutu	Katılım	349	4,09	,935	5,418	,000	0.4
	Katılmam	340	3,67	1,091			

Tablo 6 incelendiğinde sportif etkinliklere katılım diyen ebeveynlerin ortalamaları ($\bar{X}=4,19$) sportif etkinliklere katılmam diyen ebeveynlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,86$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda da sportif etkinliklere katılım diyen ebeveynlerin ortalamalarının sportif etkinliklere katılmam diyen ebeveynlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.05$).

Ölçek genelinde görülen bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Cohen's $d=0.3$). Ölçek alt boyutlarından psiko-sosyal gelişme (Cohen's $d=0.3$), fiziksel gelişme (Cohen's $d=0.2$) ve zihinsel

gelişme (Cohen's $d=0.4$) alt boyutlarındaki etki büyüklükleri de küçük düzeydedir.

Buna göre sportif etkinliklere katılım durumlarının ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Çocuklarının Gittiği Okul Türüne Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p	Cohen'd
GENEL	İlkokul	350	3,96	,962	-2,036	,042	0.1
	Ortaokul	339	4,10	,827			
Psiko-Sosyal Gelişme Boyutu	İlkokul	350	3,93	,998	-2,206	,028	0.1
	Ortaokul	339	4,09	,835			
Fiziksel Gelişme Boyutu	İlkokul	350	4,09	,975	-1,659	,098	
	Ortaokul	339	4,21	,851			
Zihinsel Gelişme Boyutu	İlkokul	350	3,82	1,086	-1,625	,105	
	Ortaokul	339	3,95	,978			

Tablo 7 incelendiğinde çocuğu ortaokula giden ebeveynlerin ortalamalarının ($\bar{X}=4,10$) çocuğu ilkokula giden ebeveynlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,96$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda da çocuğu ortaokula giden ebeveynlerin ortalamalarının çocuğu ilkokula giden ebeveynlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

T testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların ölçek genelinde (Cohen's $d=0.1$). ve psiko-sosyal gelişme (Cohen's $d=0.1$).alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.05$), ancak zihinsel gelişme ve fiziksel gelişme alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Buna göre çocukların gittiği okul türünün ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etken bir değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Eğitim Durumlarına Göre Spora İlişkin Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS
GENEL	İlkokul	56	3,75	1,042
	Ortaokul	90	3,86	1,092
	Lise	276	3,96	,929
	Üniversite	238	4,21	,703
	Lisan Üstü	29	4,17	,855
Psiko-sosyal Gelişme Boyutu	İlkokul	56	3,65	1,062
	Ortaokul	90	3,82	1,081
	Lise	276	3,94	,949
	Üniversite	238	4,24	,729
	Lisan Üstü	29	4,14	,898
Fiziksel Gelişme Boyutu	İlkokul	56	3,98	1,143
	Ortaokul	90	4,03	1,146
	Lise	276	4,09	,940
	Üniversite	238	4,29	,719
	Lisan Üstü	29	4,29	,737
Zihinsel Gelişme Boyutu	İlkokul	56	3,74	1,106
	Ortaokul	90	3,71	1,248
	Lise	276	3,84	1,059
	Üniversite	238	4,01	,879
	Lisan Üstü	29	4,05	1,061

Tablo 8 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın üniversite mezunu olan ebeveynlerde ($\bar{X}=4,17$), en düşük ortalamanın ilkokul mezunu olan ebeveynlerde ($\bar{X}=3,75$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; en yüksek ortalamanın psikososyal gelişme boyutunda üniversite mezunu ($\bar{X}=4,24$) olan ebeveynlerde; fiziksel gelişme boyutunda üniversite ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3,57$) olan ebeveynlerde, zihinsel gelişme boyutunda lisansüstü mezunu olan ebeveynlerde ($\bar{X}=4,05$) olduğu görülmektedir. En düşük ortalamaların ise

psiko-sosyal gelişme ($\bar{X}=3,65$) ve fiziksel gelişme ($\bar{X}=3,98$) boyutlarında ilkökul mezunu olan ebeveynlerde, zihinsel gelişme boyutunda ise ortaokul mezunu olan ebeveynlerde ($\bar{X}=3,71$) olduğu görülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim durumlarına göre spora ilişkin tutum ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9: Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
GENEL	Gruplar arası	16,586	4	4,146	5,237	,000	.02
	Gruplar içi	541,586	684	,792			
	Toplam	558,172	688				
Psikososyal Gelişme Boyutu	Gruplar arası	25,127	4	6,282	7,630	,000	.04
	Gruplar içi	563,101	684	,823			
	Toplam	588,228	688				
Fiziksel Gelişme Boyutu	Gruplar arası	8,851	4	2,213	2,654	,032	.01
	Gruplar içi	570,331	684	,834			
	Toplam	579,182	688				
Zihinsel Gelişme Boyutu	Gruplar arası	9,247	4	2,312	2,168	,071	
	Gruplar içi	729,354	684	1,066			
	Toplam	738,601	688				

ANOVA sonucunda ölçek genelinde ($\eta^2=.02$), psiko-sosyal gelişme ($\eta^2=.04$) ve fiziksel gelişme ($\eta^2=.01$) boyutlarında ortalamaların anlamlı olduğu ($F=5,237, 7,630, 2,654, p<.05$); zihinsel gelişme boyutunda ise anlamlı olmadığı ($F=2,168, p>.05$) görülmektedir.

Bu sonuç eğitim durumunun ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etken bir değişken olduğunu ancak ölçek alt boyutlarından zihinsel gelişme boyutunda etken olmadığını göstermektedir.

Tablo 10. Ebeveynlerin Eğitim Durumlarına Göre Spora Yönelik Tutum Ortalamaları ve Anlamlılık Düzeyleri

	(I) Değişken	(J) Eğitim düzeyi	Ortalamalar Farkı (I-J)	SE	P
Genel	1,00 ilkokul	4,00 üniversite	-,45696(*)	,13216	,001
		5,00 lisansüstü	-,41151(*)	,20357	,044
	2,00 ortaokul	4,00 üniversite	-,35518(*)	,11011	,001
	3,00 lise	4,00 üniversite	-,24890(*)	,07871	,002
Psikososyal Gelişme Boyutu	1,00 ilkokul	3,00 lise	-,29010(*)	,13298	,029
		4,00 üniversite	-,59134(*)	,13476	,000
		5,00 lisansüstü	-,49546(*)	,20758	,017
	2,00 ortaokul	4,00 üniversite	-,42165(*)	,11228	,000
	4,00 üniversite	3,00 lise	,30124(*)	,08026	,000
Fiziksel Gelişme Boyutu	1,00 ilkokul	4,00 üniversite	-,30760(*)	,13562	,024
	2,00 ortaokul	4,00 üniversite	-,25753(*)	,11300	,023
	3,00 lise	4,00 üniversite	-,19338(*)	,08077	,017

Tablo 10'da gruplar arası ortalamalar incelendiğinde; ölçek genelinde ortalamalar arası anlamlı farklılığın ilkokul mezunu olan

ebeveynler ile üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler arasında üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$), üniversite mezunu olan ebeveynler ile ortaokul ve lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$) olduğu; psiko-sosyal gelişme boyutunda ortalamalar arası anlamlı farklılığın ilkökul mezunu olan ebeveynler ile lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler arasında lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$), ortaokul ve üniversite mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$), üniversite mezunu olan ebeveynler ile lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$) olduğu; fiziksel gelişme boyutunda üniversite mezunu olan ebeveynler ile ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine ($p<.05$) olduğu görülmektedir.

4.Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin spora ilişkin tutumları genel olarak katılıyorum düzeyindedir. Ölçek alt boyutlarından psiko-sosyal gelişme, fiziksel gelişme ve zihinsel gelişme boyutlarında da ebeveynlerin tutumları katılıyorum düzeyindedir. Bu durum ebeveynlerin spora ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde çalışma sonuçları ile paralel şekilde Yaşar ve Öztürk (2018) de ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğunu sonucuna ulaşmışlardır.

Cinsiyet ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde ölçek genelinde, fiziksel gelişme ve psiko-sosyal gelişme alt boyutlarında etken bir değişken değildir. Ancak zihinsel gelişme boyutunda cinsiyet ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken bir değişkendir.. Bununla birlikte genel olarak erkek ebeveynlerin ortalamaları kadın ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Ölçek alt boyutlarında da erkek ebeveynlerin ortalamaların kadın ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Alan yazın incelendiğinde Tezcan- Kardaş, Bülbül- Kardaş ve Sadık (2017) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin, ebeveynlerin spora yönelik tutumları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar ve Öztürk (2018) ebeveynlerin cinsiyetlerinin spora yönelik tutumlarını üzerinde etken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Topal (2019) cinsiyetin ebeveynlerin spora yönelik tutumları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Shajie, Raof, Nayerabadi, ve Houshyar, (2014) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin ebeveynlerin spora yönelik tutumları üzerinde etken olmadığı sonuna ulaşmışlardır.

Sportif etkinliklere katılım durumları ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken bir değişkendir. Sportif etkinliklere katılım

diyen ebeveynlerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Alt boyutlarda da sportif etkinliklere katılmam diyen ebeveynlerin ortalamaları sportif etkinliklere katılmam diyen ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Yaşar ve Öztürk (2018) spor yapan ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının yüksek seviyede olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yılmaz (2018) da ebeveynlerin spora yapma durumlarının spora yönelik tutumları üzerinde etken bir değişken olduğu ve bu etkinin spor yapan ebeveynler lehine olduğu sonucunu bulmuştur. Alan yazında spor yapan ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucunu bulan çalışmalar bulunmaktadır (Topal, 2019; Yüksel, 2019; Eri, 2018; Atan, İmamoğlu ve İmamoğlu, 2018; Downward, Hallmann & Pawlowski; 2014; Toftegaard - Stöckel, Nielsen, Ibsen & Andersen, 2011).

Çocukların gittiği okul türü ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde etken bir değişkendir. Çocukların gittiği okul türü psiko-sosyal gelişme alt boyutunda etken bir değişken iken zihinsel gelişme ve fiziksel gelişme alt boyutlarında etken bir değişken değildir. Çocuğu ortaokula giden ebeveynlerin ortalamaları çocuğu ilkokula giden ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Tüm alt boyutlarda da çocuğu ortaokula giden ebeveynlerin ortalamaları çocuğu ilkokula giden ebeveynlerin ortalamalarından yüksektir. Atan, İmamoğlu ve İmamoğlu (2018), çocukları ilkokula giden ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının çocukları diğer okula giden ebeveynlere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Topal (2019) çocukları liseye giden ebeveynlerin, çocukları ortaokula giden ebeveynlere göre spora yönelik tutum açısından olumlu ve daha yüksek bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çocukların eğitim düzeyleri yükseldikçe ebeveynlerinin de spora yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği söylenebilir.

Eğitim durumu ebeveynlerin spora ilişkin tutumları üzerinde genel olarak ve psiko-sosyal gelişme ve fiziksel gelişme boyutlarında etken bir değişkendir. Ancak ölçek alt boyutlarından zihinsel gelişme boyutunda etken bir değişken değildir. Ölçek genelinde psiko-sosyal gelişme ve fiziksel gelişme boyutlarında görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir. En yüksek ortalama üniversite mezunu olan ebeveynlerde en düşük ortalama ise ilkokul mezunu olan ebeveynlerde oluşmuştur. Alt boyutlarda; en yüksek ortalama psiko-sosyal gelişme boyutunda üniversite mezunu olan ebeveynlerde; fiziksel gelişme boyutunda üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynlerde, zihinsel gelişme boyutunda lisansüstü mezunu olan ebeveynlerde; en düşük ortalamalar ise psiko-sosyal gelişme ve fiziksel gelişme boyutlarında ilkokul mezunu olan ebeveynlerde, zihinsel gelişme boyutunda ise ortaokul mezunu olan ebeveynlerde görülmektedir. Ölçek genelinde ortalamalar arası anlamlı farklılık ilkokul mezunu olan ebeveynler ile

üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler arasında üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler lehine üniversite mezunu olan ebeveynler ile ortaokul ve lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine; psiko-sosyal gelişme boyutunda ortalamalar arası anlamlı farklılık ilkökul mezunu olan ebeveynler ile lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler arasında lise, üniversite ve lisansüstü mezunu olan ebeveynler lehine, ortaokul ve üniversite mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine, üniversite mezunu olan ebeveynler ile lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine; fiziksel gelişme boyutunda üniversite mezunu olan ebeveynler ile ilkökul, ortaokul ve lise mezunu olan ebeveynler arasında üniversite mezunu olan ebeveynler lehine oluşmuştur. Alan yazın incelendiğinde Tezcan- Kardaş, Bülbül-Kardaş ve Sadık (2017) yapmış oldukları çalışmada eğitim durumu değişkeninin, ebeveynlerin spora yönelik tutumları üzerinde etken olduğu ve bu etkinin üniversite mezunu olan ebeveynler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yücel, Kılıç, Korkmaz ve Göral (2015) yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların spora katılımlarında etken olduğunu bulmuşlardır. Bu etki üniversite mezunu ebeveynler lehinedir. Yaşar ve Öztürk (2018) ebeveynlerin eğitim durumlarının spora yönelik tutumları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Eri (2018) yapmış olduğu çalışmada ebeveyn eğitim seviyesi yüksek olan ailelerde spora yönelik tutumun yüksek olduğu sonucunu bulmuştur. Topal (2019) üniversite mezunu olan ebeveynlerin spora yönelik tutumlarının ortaokul ve lise mezunu olan ebeveynlerden daha yüksek olduğu sonuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yayla (2016) eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin spora yönelik tutum seviyelerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır Yılmaz (2018) ise ebeveynlerin eğitim seviyesinin spora yönelik tutumları üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Atan, İmamoğlu ve İmamoğlu (2018) da ebeveynlerin eğitim seviyelerinin spora yönelik tutum üzerinde etken bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak ebeveyn eğitim durumu ile spora yönelik geliştirdikleri tutum arasında bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Ebeveynlerin eğitim seviyeleri yükseldikçe spora yönelik olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Kaynakça

- Atan, T., İmamoğlu, R., & İmamoğlu, O. (2018). Çocukların beden eğitimi dersine katılımına ebeveynlerin tutumları. *Journal of International Social Research*, 11(60).
- Başkonuş, T. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 365-376.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Downward, P., Hallmann, K. ve Pawlowski, T. (2014). Çocukların spor katılımı üzerindeki ebeveyn etkisinin değerlendirilmesi: Birleşik Krallık'ın sosyo-ekonomik analizi. *Avrupa spor bilimleri dergisi*, 14 (1), 84-90.
- Eri, E. (2018). *Futbol oynayan altyapı sporcularında algılanan ebeveyn tutumları ile başarı motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- George, D. ve M. Mallery (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17,0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gürbüz, B., & Gücal, Ç. Algılanan hizmet kalitesi ve müşteri bağlılığı arasındaki ilişki: sağlık ve zindelik kulüpleri örneği. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 180-191.
- İnceoğlu M.(2004) *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Kesit.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, N. T., Kardaş, S. B., & Sadık, R. (2017). Zihinsel engelli çocuğu olan bireylerin çocuklarının sportif etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ulusal Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 34-43.
- Koçak, F. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Ankara Üniversitesi Spor Bil Fak. 12 (1)*, 59-69.
- Öztürk, M. E., & Yaşar, A İmam hatip ortaokulu öğrencilerinin beden eğitimi ve spor dersine katılımına yönelik ana baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(4), 23-33.

- Shajie, K., Raof, M., Nayerabadi, M. ve Houshyar, K. (2014). Ebeveynlerin fiziksel aktiviteye yönelik tutumunun çocuklarının okula spor katılımına etkisi. *Çevre Biyolojisindeki Gelişmeler* , 2211-2216.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. 2.Baskı. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Toftegaard - Stöckel, J., Nielsen, GA, Ibsen, B. ve Andersen, LB (2011). Dört Danimarka belediyesinde ergenlerin spora katılımıyla ilgili ebeveyn, sosyo ve kültürel faktörler. *Sporda İskandinav tıp ve bilim dergisi* , 21 (4), 606-611.
- Topal, Ç. (2019). Ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin beden eğitimi ve spor dersine yönelik tutumlarının fiziksel aktivite düzeylerine göre incelenmesi.
- WHO (2008) *The global burden of disease: 2004 update*, World Health Organization, Geneva
- Yayla, M. (2016). *Ebeveynlerin çocuk oyunları hakkındaki görüşleri ve çocuklarının oyunlarına katılımları ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.
- Yılmaz, A. (2018). Attitudes towards physical education course and extracurricular sport activities of parents. *Journal of Physical Education & Sports Science/Bedens Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(1).
- Yücel, A. S., Kılıç, B., Korkmaz, M., & Göral, K. (2015). Sports preferences of children and analysis of some factors affecting the preferences. *International Refereed Academic Journal of Sports*, 5, 14.
- Yüksel, M. (2019). Ailenin spora katılımı ile çocuklarının elit spora yönelmesi arasındaki ilişki. *odü sosyal bilimler araştırmaları dergisi (ODÜSOBİAD)*, 9(2), 319-326.

