

HAZİRAN / JUNE 2012

CİLT / VOL: II • SAYI / NO: 2

ISSN: 2146-0655

- **Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**
Investigation of the Effects of Writing and Reading Readiness Studies on the Writing Preparation Skills of Pre-School Children
- **İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi**
Discipline Approaches and Interpersonal Self-Efficacy on Elementary School Teachers
- **İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri**
Teacher Comments on the Contributions of Primary Education Curriculums to The Reflective Thinking Abilities of Students
- **Coulomb Kanunu Konusu İle İlgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar**
Coulomb's Law Related to Subject the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements
- **İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen Algıları**
Cleanliness and Hygiene Perceptions of Primary School Students in 6th, 7th, and 8th Graders
- **İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının Kural Öğretimi Üzerindeki Etkililiği**
The Effectiveness of The Content Based Teaching Approach on Teaching of The Rules



- **Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**
Investigation of the Effects of Writing and Reading Readiness Studies on the Writing Preparation Skills of Pre-School Children
- **İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi**
Discipline Approaches and Interpersonal Self-Efficacy on Elementary School Teachers
- **İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri**
Teacher Comments on the Contributions of Primary Education Curriculums to The Reflective Thinking Abilities of Students
- **Coulomb Kanunu Konusu İle İlgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar**
Coulomb's Law Related to Subject the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements
- **İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen Algıları**
Cleanliness and Hygiene Perceptions of Primary School Students in 6th, 7th, and 8th Graders
- **İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının Kural Öğretimi Üzerindeki Etkililiği**
The Effectiveness of The Content Based Teaching Approach on Teaching of The Rules

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



HAKEMLİ DERGİDİR.

Refereed journal

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually in March, June, September and December]
yıl (vol.): 2 sayı (issue): 2, 2012

Derginin Akçalı Sponsoru [Sponsor]

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
Tic. Ltd. Şti'dir.

Sahibi [Owner]

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

[Publication Editor]

Servet SARIKAYA

Editörler [Editors]

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yönetim Yeri (Address)

Adakale Sokak 4/1 Yenişehir - ANKARA

Tel (phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.pegemdergi.net>

e-ileti (e-mail): egitimogretim@pegem.net

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN
YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA
AİTTİR.

© ALL RIGHTS RESERVED

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran,
Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.

Publication type: Serial, quarterly; published on March,
June, September & December.

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel AVCI

Dizgi [Designer]

Selda KILIÇ

Baskı [Publication]

Cantekin Matbaası

Kazım Karabekir Cad. Ali Kabakçı İşhanı 85/2 İskitler

ANKARA

ISSN/2146-0655

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Abdlvahit akır, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ali Balcı, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ali Pařa Ayas, Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi
Alim Kaya, Doç. Dr.	İnönü Üniversitesi
Ayhan Aydın, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Ayla Oktay, Prof. Dr.	Maltepe Üniversitesi
Ayřegül Ataman, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Aytaç Aıkılın, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Bahri Ata, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Berrin Akman, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Cemal Yurga, Prof.	İnönü Üniversitesi
Cemil ztrk, Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
Cevat Celep, Prof. Dr.	Kocaeli Üniversitesi
Dursun Dilek, Prof. Dr.	Sinop Üniversitesi
Eralp Altun, Doç. Dr.	Ege Üniversitesi
Glden Uyanık Balat, Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
Grhan Can, Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Hakkı Yazıcı, Prof. Dr.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hayati Akyol, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hüseyin Baė, Prof. Dr.	Pamukkale Üniversitesi
İbrahim H. Diken, Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Leyla Küçükahmet, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi Gazi
Mehmet Fatih Tařar, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet řiřman, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Metin Orbay, Prof. Dr.	Amasya Üniversitesi
Murat zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mustafa Safran, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nesrin Kale, Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi
Nuray Senemoğlu, Prof. Dr.	Hacettepe niversitesi
zcan Demirel, Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Pařa Tevfik Cephe, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
S. Sadi Seferoėlu, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Salih Çepni, Prof. Dr.	Uludağ Üniversitesi
Samih Bayrakçeken, Prof. Dr.	Atatürk Üniversitesi
Selahattin Gelbal, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Serap Buyurgan, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet zdemir, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Süleyman Doğan, Prof. Dr.	Ege niversitesi
řener Büyüköztürk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel alık, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Tülin Güler, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Vedat zsoy, Prof. Dr.	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Vehbi elik, Prof. Dr.	Mevlana Üniversitesi
Yahya Akyüz, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yařar Baykul, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Yařar zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ziya Selçuk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi.....	1-14
--	-------------

Investigation of the Effects of Writing and Reading Readiness Studies on the Writing Preparation Skills of Pre-School Children

Fatma ALİSİNANOĞLU, Özlem ŞİMŞEK

İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi.....	15-28
---	--------------

Discipline Approaches and Interpersonal Self-Efficacy on Elementary School Teachers

Öner ÇELİKKALELİ, Yusuf İNANDI

İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşünmelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	29-38
---	--------------

Teacher Comments on the Contributions of Primary Education Curriculums to The Reflective Thinking Abilities of Students

Demet DEMİRALP, Hilal KAZU

Coulomb Kanunu Konusu İle İlgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar.....	39-50
--	--------------

Coulomb's Law Related to Subject the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements

İsmet ERGİN, Recep CÖMERT, Musa SARI

İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen Algıları.....	51-61
--	--------------

Cleanliness and Hygiene Perceptions of Primary School Students in 6th, 7th, and 8th Graders

Gökhan KAHVECİ, Zülfü DEMİRTAŞ

İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının Kural Öğretimi Üzerindeki Etkililiği	63-74
---	--------------

The Effectiveness of The Content Based Teaching Approach on Teaching of The Rules

G. Feryal KÜÇÜKER, Bahadır ERİŞTİ

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisinin yeni bir sayısıyla daha birlikteyiz. Bu sayının yayımlanmasında emeği ve katkıları olan değerli yazar ve hakemlerimize; ayrıca titizlikle çalışan dizgi ve baskı ekibine teşekkürlerimi sunuyorum. Bu sayıda hakem değerlendirme süreci tamamlanan altı makaleyi yayımlıyoruz. Bu makalelerden birisi okulöncesi eğitim, dördü ilköğretim, birisi de orta öğretim düzeyinde karşılaşılan sorunlarla ilgilidir.

Ülkemiz eğitim sisteminde hem yapısal hem de eğitim programlarıyla ilgili önemli değişiklikler yapılıyor. Bu değişimlerin kaynağını, ülkemiz ve dünyada eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmaların sonucunda oluşan bilgi birikiminin oluşturduğunu umuyoruz. Yeni sistemin uygulanma sürecinin de bilimsel araştırmalarla değerlendirilerek, sisteme geri bildirim olarak sunulma gereksinimi açık. Bu nedenle dergimizin gelecek sayılarında, bu konudaki araştırma sonuçlarını merakla beklediğimi belirtmek istiyorum.

Bu sayıda sizlerle paylaşmak istediğim bir konu da, bilimsel araştırmaya konu olan sorunun seçimiyle ilgili. Bilim her şeyi geliştiremez. Bir olgunun bilime veri niteliği kazanabilmesi için ya inceleme konusu bir soruna ilişkin olmalı ya da bir denence veya kuramın test edilmesinde kanıt değeri taşıması gerekir. Bilim süreci sonunda üretilen bilginin bir soruna çözüm getirmesi ya da ona kaynaklık etmesi beklenir. Bu nedenle doğa ya da toplumla ilgili öncelik taşıyan sorunlar bilimin konusu olmalıdır. Ülkemizde son yıllarda bilimsel araştırma sonuçlarının sunulduğu sempozyum, kongre gibi toplantılar giderek artmaktadır. Önceleri, “*Eğitim Bilimleri Sempozyumu*” gibi genel alanlarda yapılırken, gittikçe özel alanlarda da bu tür bilimsel toplantıların sayısının arttığını görüyoruz. Bu tür toplantılar hem üretilen bilgilerin paylaşılması hem de aynı konuda çalışan akademisyenlerin tanışması, bilgilerini paylaşması ve sosyalleşmesi açısından oldukça önemli. Bununla birlikte bu tür toplantılarda sunulan bildirilerin yukarıda belirttiğim gibi, önemli bir eğitim sorununa odaklanması gerekir. Gözlemlediğim kadarıyla genellikle sempozyum ya da kongrelere bildiri hazırlama, “*önümüzdesempozyumu var, ona bir bildiri hazırlayalım*” şeklinde gerçekleşmektedir. Halbuki, araştırmacı üzerinde çalıştığı araştırmayı sonlandırdığında, “*bunu nerede sunabilirim*” düşüncesinden hareket etmelidir. Sempozyum için bildiri hazırlama fikri, geliştirebilir bir konuyu seçilmesini ve en kısa yoldan bildiri hazırlamaya yönlendirmektedir araştırmacıyı. Bu da üretilen bilgilerin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Dergimizde ikinci ciltle birlikte, özellikle tablo yerleştirme vb. konularda yaşanan sorunlar nedeniyle, iki sütunlu sayfa yapısını tek sütunlu hale getirdik. Dergimizin uluslararası saygın indekslerce taranması için girişimleri başlatıyoruz. Ocak 2013 tarihinden itibaren de Ulakbim Veri Tabanında taranması için başvurumuzu yapacağız. Bu süreçte şimdiye kadar yazar ve hakem olarak verdiğiniz desteğin devam etmesini diliyor, gelecek sayıda buluşmak üzere herkese en içten saygılarımı sunuyorum.

Gelecek sayıda buluşma dileğiyle.

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*

Investigation of the Effects of Writing and Reading Readiness Studies on the Writing Preparation Skills of Pre-School Children

Fatma ALİSİNANOĞLU** & Özlem ŞİMŞEK***

Özet

Araştırmanın amacı anasınıfına devam eden çocuklara yönelik *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı*'nın yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmada, kontrollü ön test son test modeli deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara Keçiören İlçesi Mecidiye İlköğretim Okulu anasınıfına devam eden 30 çocuktan oluşmaktadır. Bu çocukların 15'i deney, 15'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklara sekiz hafta boyunca *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı* uygulanmıştır. Bu süreçte kontrol grubundaki çocuklar MEB (2006) "36- 72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı"na devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık puanlarında anlamlı düzeyde artış saptanmıştır. Ancak deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Yazma, Yazmaya Hazırlık, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları

Abstract

The purpose of the study is to investigate the effects of *Writing and Reading Readiness Studies* on the writing preparation skills of pre-school children. Experimental method with the controlled pretest posttest model was used in the study. The study group of the research consists of 30 children who attend Mecidiye Primary School in Keçiören county of Ankara. Among those children, 15 of them were experimental, 15 of them were control group students. *Reading and Writing Readiness Program* was applied to the children in the experimental group for 8 weeks. The children in the control group continued MEB (2006) Pre-School Education Program for 36-72 months old children" within the same period. *Control List for the Evaluation of the Writing Readiness Skills of Pre-School Children* was used as the data collection tool. At the end of the research, a significant increase in the writing readiness points of both experimental and control group children was revealed. However, when the posttest results of the children of the control and experimental groups were compared, a significant variation in favor of the children in experimental group was observed.

Key Words: Preschool Education, Writing Readiness, Reading and Writing Readiness Studies

* Bu çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU danışmanlığında yürütülen "60-72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezinin bir parçasıdır.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, e-posta: alisinan@gazi.edu.tr

*** Dr. Gazi Üniversitesi, e-posta: ozlemsimsek@gazi.edu.tr

Giriş

Yazma düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2008, s. 51). Yazma gelişimsel bir süreçtir. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda yazma becerisi, bir başkası için ya da kişinin kendisi için mesaj ya da fikirlerini kaydetme, el yazısının fiziksel hareketini yapma ya da bu davranışı taklit etme, harf ya da harf benzeri şekiller yapma, kelime ya da harfleri kopya etme, sözcükler yazma gibi birkaç farklı şekilde görülebilir. Yazmanın amacı iletişimdir. Çocuklar yazmanın bu amacını yazı yazarken gördüğü ve yazı yazma hakkında konuştuğu yetişkinler tarafından desteklenerek öğrenmektedir (Ranweiller, 2004, s. 82).

Güneş (2007) yazmanın fiziksel, zihinsel, gelişimsel, etkileşimsel süreçlerden meydana geldiğini belirtmektedir. Yazmanın fiziksel süreci içinde, kalem tutma, çizgi çizme, el hareketleri, soldan sağa yazma gibi beceriler yer almaktadır (Güneş, 2007, s. 30- 31). Bu nokta el yazısı kavramını akla getirmektedir. Yazma ile el yazısı aynı anlama gelen ifadeler değildir. El yazısı yazmayla ilgili kağıt - kalemin kullanımı, görsel ve motor becerileri içermektedir (Fogo, 2008, s. 13). Yazma becerisi ise hem el yazısı olarak ifade edilen fiziksel bir etkinlik, hem de yazılı dilin üretilmesi ile ilgili zihinsel bir etkinliktir ve bir araç kullanarak sözel dilin görünür hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda el yazısı, resim ve yazma gelişimine paralel olarak gelişmektedir (Havens, 2002, s. 1-4).

Çocukların yazma becerilerinin gelişiminde duyuşal hareket, bilişsel ve psikososyal beceriler etki etmektedir. Duyuşal hareket beceriler kas, hareket, duruş ve görsel algı becerilerini içermektedir. Yazma bilişsel alan becerilerinden de etkilenmektedir. Yazma için dikkat, görsel ve işitsel algı gibi bilişsel beceriler gerekmektedir (Cook, 1992, s. 9; Fletcher, 1997, s. 15). Yazmayı etkileyen diğer bir faktör de öz kontrol becerisi ve yazmaya istekli olmak gibi psikososyal özelliklerdir (Fletcher, 1997, s. 15).

Okuma yazma becerilerinin birbirleriyle olan ilişkisi ve okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerinde destekleyici programların önemi yadsınmaz. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların da genellikle okuma becerilerine yönelik olduğu görülmektedir (Arıkök, 2001; Gönen, 1988; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009). (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okul öncesinde öğretmenin okuma yazma hazırlık çalışmalarını etkin bir şekilde planlayabilmesi için ilköğretim birinci sınıfa başlayacak çocukların sahip olması gereken yeterlikleri bilmesi ve bu yeterlikleri kazandırabilmek için sene başında yıllık program yaparken ilköğretime hazırlık çalışmalarının farklı boyutlarında planlama yapması gerektiği ifade edilmektedir. İlköğretime hazırlık çalışmalarının içinde el-göz koordinasyonu ve ince motor becerilerle ilgili şu boyutlarda planlama yapması gerektiği belirtilmektedir;

- Nesneleri manipüle etme (bir kaptan diğerine aktarma, makas tutma vb.)
- Düzgün kalem tutma
- Çizgileri birleştirme
- Çizgileri kopya etme

Ayrıca programda kalemi düzgün tutma ve düzgün kalem kullanma çalışmaları yapılması ve el yazısı yazmaya hazırlayıcı, bilek kaslarını çalıştıracak doğru çizgi çalışmalarını planlayarak uygulaması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında çocuklara yatay, dikey, dairesel çizgiler çizdirmek üzere çeşitli yönergeler verebilecekleri, ancak bu kazanımlar için etkinlikler düzenlenmeden önce 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Programı’nın birinci sınıf *İlk Okuma-Öğretimi* ile ilgili bölümlerini incelemeleri, öğretim yılı başında okullarındaki ya da yakın çevrelerindeki ilköğretim birinci sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmaları önerilmektedir. Programda yazmaya hazırlığa yönelik bazı amaç ve kazanımlar yer almaktadır. Psikomotor alandaki 2. amacı (*el ve göz koordinasyonu gerektiren belirli hareketleri yapabilme*) altında yer alan 15 kazanımın ve psikomotor alandaki 4. amaç (*küçük kaslarını kullanarak belirli güç gerektiren hareketleri yapabilme*) altında yer alan 5 kazanımın yazmaya hazırlığa yönelik olduğu düşünülebilir. Bu kazanımlar küçük kas becerilerini ve el- göz koordinasyonunu desteklemeye yöneliktir. Bu yönüyle yazmaya hazırlamaya yöneliktir. Ancak programda yazmaya hazırlayıcı çizgi becerilerinin neler olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda nelere dikkat etmesi gerektiği net olarak belirtilmemiş ve bununla ilgili amaç kazanımlara yer verilmemiştir.

2007–2008 eğitim öğretim yılından itibaren 5-6 yaşı içeren okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ve pilot çalışmalarının yapılmaya başlanmıştır. Ancak 2012 yılında bu uygulama kaldırılmış, okul öncesi eğitim (48-66 aylık çocuklar) 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamına alınmamıştır.

Bununla birlikte 48-66 ay arasındaki çocuklarda yüzde yüz okullaşmayı sağlamayı hedeflenmektedir (MEB, 2012, s. 16). Bu hedefe ulaşıldığında ise çocukların ilköğretime başladıklarında okuma ve yazma becerilerindeki dengenin eşitlenmiş olacağı, okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuk ayrımının olmayacağı düşünülmektedir. Bu durumda okul öncesi eğitimin birinci sınıftaki programla paralellik göstererek çocukların ilköğretimde kazanacakları becerilere daha hazır bir şekilde okula başlaması amacıyla, çocuğun okula uyumunu kolaylaştıracak uygulamaların öneminin arttığı söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik programlara ve bu programların etkisini ortaya koyan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerine yönelik çok az çalışma bulunmaktadır. Ayrıca MEB 2006 36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nda okul öncesi öğretmenlerinin yazmaya hazırlık çalışmaları kapsamında neler yapacağı tam olarak belirtilmemektedir. Bu durum öğretmenlerin uygulamalarında farklılaşmaya neden olabilmektedir. Programda küçük kas becerilerini, el- göz koordinasyonunu desteklemeye yönelik bazı amaç ve kazanımlar bulunmaktadır. Bu amaç kazanımların yanı sıra hangi çizgi çalışmalarına yer verileceği, bu çalışmaların nasıl bir sırayla yapılacağı ve yazı farkındalığını sağlamak için yapılacak çalışmalara yönelik amaçlara ve etkinlik örneklerine ihtiyaç duyulmaktadır. MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf ilk okuma yazma öğretiminde kazanması gereken yazma becerilerine hazırlayan, bir okuma yazmaya hazırlık programına gereksinim bulunmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik okuma yazmaya hazırlık programının, çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Deney grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Kontrol grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Deney ve kontrol grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?
- Deney grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre değerlendirilmesine yardım eder. Bu modelde, ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2009, s. 97).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan ilköğretim okullarının arasından tesadüfi örneklem yoluyla Mecidiye İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu okulun anasınıfına devam eden çocuklar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer demografik özellikler taşıması ve aynı fiziksel çevre koşullarından olması gerekliliği nedeniyle aynı okulun sabah ve öğleden sonra gruplarına devam eden 34 çocuk araştırmaya alınmıştır. Çocuklardan sabah grubuna devam olan 17’si araştırmanın deney grubunu oluşturmuş ve bu çocuklara yazı farkındalığı ve yazma becerilerini desteklemeye yönelik *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı* uygulanmıştır. Öğleden sonraki grubuna devam eden 17 çocuk ise, araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuş ve bu çocuklara MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programının uygulanmasına devam edilmiştir. Araştırma süresinde deney grubundan 1 ve kontrol grubundan 2 çocuk okuldan ayrılmıştır. Ayrıca deney grubundaki 1 çocuk eğitim süresince okula devam etmemiştir, bu nedenle araştırma sonunda deney grubundan 15, kontrol grubundan 15 çocuktan veri toplanmış ve değerlendirmeye alınmıştır.

Kontrollü ön test son test modelli çalışmalarda deney ve kontrol gruplarına ait ön test puanlarının olabildiğince birbirine yakın olması gerekmektedir (Kaptan, 1998, s. 85). Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden elde edilen ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U-Testi sonuçları verilmiştir

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nden Elde Edilen Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	15	15.93	239.00		
Kontrol	15	15.07	226.00	106.00	.784
Toplam	30				

p>.05

Tablo 1 incelendiğinde kontrol grubuna ait ön test puanları ile deney grubuna ait ön test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [U=106.00, p>.05]. Deney ve kontrol grubunun *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları ön test puanları incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki çocukların puanlarının *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı*’nı uygulamadan önce denk olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu durumun, deney grubuna uygulanacak eğitimin etkililiğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.“

Deney grubundaki çocukların; (n:8) % 53’ü erkek, (n: 7) % 47’si kızdır. Kontrol grubundaki çocukların ise (n:7) % 47’si erkek, (n:8) % 53’ü kızdır. Deney grubundaki çocukların; (n: 5) %33’ü tek çocuk, (n:67) % 67’si iki kardeş iken, üç kardeş ve daha fazla kardeşe olan çocuk bulunmamaktadır. Kontrol grubundaki çocukların; (n:2) % 13’ü tek çocuk, (n:11) % 74’ü iki kardeş ve (n:2) % 13’ü üç ya da daha fazla kardeştir. Deney grubundaki çocukların annelerinin; (n:1) %7’i ilkokul, (n:3) % 20’i ortaokul, (n:7) %46’sı lise, (n:3) % 20’si yüksekokul ve (n:1) % 7’i üniversite mezunudur. Deney grubundaki çocukların babalarının; (n:1) % 7’si ilkokul, (n:3) %20’si ortaokul, (n:6) % 40’ı lise, (n:1) %7’si yüksekokul, (n:4) % 26’sı üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin; (n:6) %40’ı ilkokul, (n:3) %20’si ortaokul, (n:3) %20’si lise, (n:1) % 7’si yüksekokul, (n:2) % 13’ü üniversite mezunudur. Kontrol grubundaki çocukların babalarının; (n:1) %7’si ilkokul, (n:1) % 7’si ortaokul, (n:8) %54’ü lise, (n:2) % 13’ü yüksekokul, (n:3) % 20’si ise üniversite mezunudur.

Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların hiçbiri daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmemişlerdir. 2009- 2010 eğitim öğretim yılı Eylül ayında anasınıfında eğitime başlamışlardır. Bu süreç içinde aynı öğretmenlerle eğitime devam etmişlerdir. Deney ve kontrol grubundaki öğretmenler benzer özellikler göstermektedir. Her ikisi de Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi lisans programı mezunudur. Deney grubundaki çocukların öğretmeni 18 yıl, kontrol grubundaki çocukların öğretmeni ise 17 yıl mesleki tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*(Şimşek, 2011) ve *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi’nde bitişik eğik yazıya hazırlamaya yönelik üç çizginin bulunduğu *Değerlendirme Kâğıdı* ve çocukların değerlendirme kâğıtlarındaki çizgileri tamamlarken, araştırmacının gözlemlerini kaydettiği *Bireysel Kayıt Formu* kullanılmaktadır. *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nde çocuk uygun davranışı gösterdiğinde 1, uygun davranışı göstermediğinde 0 puan almaktadır. Çocuklar, *oturma, kalem tutma, kağıt tutma, gözle kağıt arasındaki mesafeyi ayarlama, yazının yönü ve yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerileri* olmak üzere 6 ölçütte değerlendirilmiştir. Bazı başlıklar altında iki ya da daha fazla beceri değerlendirildiği için 1’den fazla puan alabilmektedir.

Örneğin kalem tutma becerisi iki alt beceriden oluştuğu için en fazla 2 puan alması beklenmektedir. Kalem tutma iki beceride değerlendirilmektedir. Bu becerilerden ilki kalemi parmaklara yerleştirmeyle ilgilidir; *kalemin gövdesini orta parmağın birinci bükümüne ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirilmesi* durumunda 1, *kalemin gövdesini orta parmağın birinci bükümüne ile tırnak arasındaki yumuşak noktaya yerleştirmeme* durumunda 0 puan verilmektedir. Kalem tutma içinde yer alan ikinci alt beceri ise kalemi tutma mesafesi ile ilgilidir; *kalemi uygun mesafede tutma* durumunda 1, *kalemi uç noktasına çok uzak ya da çok yakın tutma* durumunda 0 puan verilmektedir. Böylece kalem tutma becerisi en fazla 2, en az 0 puan ile değerlendirilir. Kontrol listesinde, oturma en fazla 1, en az 0, kalem tutma en fazla 2, en az 0; kağıt tutma en fazla 2, en az 0, gözle kağıt arasındaki mesafeyi uygun bir şekilde ayarlama en fazla 1, en az 0, yazının yönü en fazla 2, en az 0, yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama becerisi (her çizgi için 1 puan) en fazla 3, en az 0 olarak puanlanmaktadır. Kontrol listesinden en fazla 11, en az 0 puan alınmaktadır. Çocukların kontrol listesinden aldıkları puan arttıkça, yazmaya hazırlık becerilerinin de arttığı düşünülmektedir. Çocuklara *Senden bu çizgileri tamamlamanı istiyorum* yönergesi verilerek uygulamaya başlanır. Uygulama için çocuk boyuna uygun masa ve sandalye kullanılmaktadır. *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi* her çocuk için bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulama süresi yaklaşık 10 dakikadır.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'nin geçerlik güvenirlik çalışması Şimşek (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerlik çalışması için uzman kanısına başvurulmuştur. Test tekrar test güvenirlik (n: 55) korelasyonu .90, bağımsız puanlayıcılar arası güvenirlik (n:55) katsayısında ise uzmanlar arasındaki en düşük korelasyon .32, en yüksek korelasyon 1.00 olarak saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, çocukların doğum tarihi, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne- babalarının öğrenim durumuna ilişkin bilgileri toplamak amacıyla oluşturulmuş kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından çocuklara ait gelişim dosyalarındaki bilgilere bağlı olarak doldurulmuştur.

Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı* hazırlanmadan önce, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalıkları ve yazmaya hazırlık becerileri ve ses farkındalığı ile ilgili gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan amaç-kazanımlar alınmıştır. Programda kalem tutma, oturma, çizgi yönü gibi yazmaya hazırlık çalışmalarına ve yazı farkındalığına yönelik amaç olmadığı için bazı yeni amaç-kazanımlar oluşturulmuştur. MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, *görsel algılama çalışmaları, işitsel algı çalışmaları dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, problem çözme çalışmaları, el- becerisi çalışmaları (çizme, boyama, katlama...), özbakım becerilerini geliştirme çalışmaları, güven ve bağımsız davranış geliştirme* olarak sıralanmaktadır. Hazırlanan program ise *yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmaları, ses farkındalığı* olmak üzere okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında yer alan üç bileşenden oluşmaktadır. Bu üç bileşen kendi içinde alt becerilere ayrılmıştır. Bu beceriler okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak belirlenmiştir (Block Collins ve Isreal, 2005; Brennan, 2008; Cabell ve diğerleri, 2011; Chard ve Dickson, 1999; Dodge, Colker ve Horeman 2002; Murphy, 2007; Pullen ve Justice, 2003; Seefeldt, 2005; Story, 2008; 33; Vukelich ve diğerleri, 2008). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak belirlenmiş olan bu beceriler için amaç kazanımlar yazılmış, bu amaç ve kazanımlara ulaşmak için etkinlikler ve materyaller planlanmıştır:

Yazı farkındalığı

- Kitap kavramları
- Yazı ve resim arasındaki farklılıklar
- Yazının amacı
- Yazının yönü
- Çevresel yazılar
- İsim çalışmaları
- Harf, sözcük, cümle kavramları
- Büyük boy hikaye kitapları

- Farklı yazı özelliklerinin olduğu hikaye kitaplarını kullanma ve özelliklerini farketme
- Yazı kavramlarını içeren oyunlar.

Yazmaya hazırlık çalışmaları

- Kalem ve kâğıdı uygun şekilde tutma,
- Bitişik eğik yazıya hazırlayıcı çizgi çalışmaları
- Yazının anlamını fark etme
- Farklı özellikte kâğıtlar üzerinde çizgi tamamlama çalışmaları
- Yazmayı içeren dramatik oyunlar
- İlgi köşelerinde yazmayla ilgili materyalleri kullanma

Ses çalışmaları

- Sözcükleri hecelere ayırma,
- Sözcüklerin ilk hecesini ayırtetme,
- Sözcüklerin son hecesini ayırtetme,
- Sözcüklerin ilk sesini ayırtetme,
- Sözcüklerin son sesini ayırtetme,
- Sözcükleri seslere ayırma
- Nesne resimleri ve üç boyutlu materyallerle ses çalışmaları

Eğitim programında yukarıda sıralanan alanlarda çocukları desteklemek amacıyla, oyun, müzik, Türkçe, sanat etkinliklerine yer verilmiştir. Programı sekiz hafta boyunca, haftada üç gün (Pazartesi – Çarşamba-Cuma) olmak üzere toplam 24 oturum olarak planlanmıştır. Her oturum yaklaşık 30 dk. sürmektedir. Program dahilinde hafta bir kez aile katılım çalışması yapılmıştır. Aile katılım çalışmaları, broşürler, bülten panoları, aileye gönderilen notlar şeklinde planlanmıştır.

Bu süreç içinde kontrol grubundaki çocuklara MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmıştır. Programda yer alan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarından, görsel algılama çalışmaları, işitsel algı çalışmaları, dikkat ve bellek çalışmaları, temel kavram çalışmaları, el-becerisi çalışmalarına yapılmıştır.

22.03.2010- 26. 03. 2010 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklardan ve kontrol grubundaki çocuklardan ön test verileri toplanmıştır. 29. 03. 2010- 21. 05. 2010 tarihleri arasında “Okuma Yazmaya Hazırlık Programı” uygulanmıştır. 24. 05. 2010- 26. 05. 2010 tarihleri arasında deney ve kontrol grubundaki çocuklardan son test verileri toplanmıştır.15. 06. 2010- 18. 06. 2010 tarihleri arasında deney grubundaki çocuklardan eğitim programının kalıcılığına ilişkin veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol gruplarının *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları ön test puanlarının ve son test puanlarını karşılaştırmak için; Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 155). Deney ve kontrol gruplarının kendi içlerindeki *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden aldıkları ön ve son test puanlarını karşılaştırmada Wilcoxon işaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli-Sıralar (eşleştirilmiş çiftler) Testi ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2009, s. 162). Bu teknik sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılmakta ve fark puanlarının normal dağılım göstermediği durumlarda ilişkili t testinin yerine tercih edilmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 157). Deney grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazma Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanları karşılaştırmak amacıyla ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın uygulama süreci öncesinde ve sonrasında elde edilen bulgular verilmiştir. Tablo 2’de deney grubunun *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi* ön test - son test puanlarının karşılaştırmasını gösteren *Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi* sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test- Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	14	7.50	105.00	-3.32	0.001**
Eşit	1				

*** $p < 0.01$

* Negatif sıralar temeline dayalı

** Pozitif sıralar temeline dayalı

*** Anlamli farklılık

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -3.32$, $p \leq .001$). Fark puanlarının sıra ortalamaları ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’ne ait ön test ile son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile incelenmiştir.

Tablo 3

Kontrol Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi” Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırmasını Gösteren Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test- Son Test	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	-2.64	0.008**
Eşit	7				

*** $p < 0.01$

*Negatif sıralar temeline dayalı

**Pozitif sıralar temeline dayalı

***Anlamli farklılık

Tablo 3 incelendiğinde, kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z = -2.64$, $p \leq .001$).

Tablo 4’de *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nin kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”nden Elde Edilen Son Test Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Deney	15	20.50	307.50	37.50	.001*
Kontrol	15	10.50	157.50		
Toplam	30				

*p<0.01

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir farklılık bulunduğu görülmektedir [U=37.50, p≤.001]. İstatistiksel olarak anlamlı çıkan bu farklılık deney grubuna ait son test puanları lehinedir.

Tablo 5’de deney grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden elde edilen son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubunun “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi”ne Ait Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Test	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Son Test	15	10.07	1.10	14	0.56	.582
Kalıcılık Testi	15	10.13	0.91			

p>.05

Tablo 5 incelendiğinde, *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’ne ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, t(14)=0.56, p>.05. Bu durum yapılan deneysel işlemin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Okul öncesi dönemdeki çocuklara, günlük etkinlikleri içinde yazının anlamlı bir etkinlik olduğunu keşfetmesini sağlayan fırsatlar verilmesi, sınıfta bir yazı köşesi oluşturarak çocukların kâğıt, kalem, tebeşir gibi farklı tür yazı araçlarını kullanmaları sağlanması ve çocukların oyunlarında yazmayı kullanmalarına olanak verilmesi gerekmektedir (Fogo, 2008, s. 7). Aynı zamanda öğretmen çocuklara geribildirim vererek ve model olarak, onların yazmalarını desteklemelidir. Çünkü öğretmenin çocukla kurduğu bu tür etkileşimler; çocukların yazma becerisi olumlu yönde etkilenmekte, yazı yazmanın amacını kavraması sağlamakta ve doğru kalem, kâğıt tutuşu gibi yazıyla ilgili mekanik özellikleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Mayer, 2007, s. 36). Deney grubuna ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın deney grubundaki çocuklara farklı tür yazı araçlarının sağlanması ve yazının mekanik özellikleri ile ilgili etkinliklere yer vermesinden kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar okuma ve yazmanın birlikte desteklendiği okuma yazmaya hazırlık programlarının daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Justice ve diğerleri (2003) yaptıkları deneysel araştırmada, yazma, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerileri desteklenen okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimlerinin, sadece hikaye okuma etkinlikleri aracılığıyla desteklenen çocuklara göre daha iyi olduğunu saptamışlardır. Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde, yazma programı ile desteklenen okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuma ve yazma becerilerinin, okuma programı ile desteklenen çocuklara göre daha fazla ilerleme gösterdiği tespit edilmiştir. Deney grubundaki çocuklara uygulanan programda yazmaya hazırlık çalışmalarının yanı sıra daha çok okuma becerileri ile ilişkili olan yazı farkındalığı, ses farkındalığı çalışmalarına yer verilerek, okuma ve yazmaya hazırlık becerileri birlikte desteklenmiştir. Bu yönüyle

mevcut araştırma, Justice ve diğerleri (2003) ve Aram ve Biron (2004) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Araştırmada uygulanan *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı*'nda MEB (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu dikkate alınarak, bitişik eğik yazıya hazırlayıcı nitelikte çizgi tamamlama çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çizgi çalışmalarının çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların çizgi çizimleri ile daha sonraki dönemlerde harf yapma becerileri arasında ilişki bulunmaktadır (Feder ve Majnemer, 2007, s. 313). Eğitim programı içinde çocuklara kalem ve kağıt tutma, oturma, doğru yönde çizgi çizme (soldan sağa, yukarıdan aşağıya) gibi becerilerde uygun şekilde model olarak ve dönütler verilerek becerinin kazanılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tür uygulamalar çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde görülen artışı etkilediği düşünülmektedir (Ball ve Gettiner, 2009, s. 192-193).

Kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların test puanlarında görülen bu artışın uygulanan MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkisinin olmasıdır. Kontrol grubundaki öğretmenlerin yaptığı küçük kas becerilerine yönelik etkinliklerin, çizgi çalışmalarının çocukların puan artışında önemli olduğu düşünülmektedir.

Kontrol ve deney grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi* ön test -son test puanlarının karşılaştırılmasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmasının nedenlerinden birinin de ön test ve son test uygulamaları arasında geçen süreç içinde çocukların motor becerilerinde olgunlaşma olduğunun düşünülmesidir.

Havens (2002) yaptığı araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yaşla birlikte motor becerilerinde (duruş ve hareket) artış görüldüğünü ve buna paralel olarak isim yazma beceri puan ortalamalarında da artış olduğunu bulmuştur. Longcamp ve diğerleri (2005)'e göre çocukların motor ve buna bağlı olarak gelişen yazma becerilerinin yaşla birlikte geliştiğini belirtmiştir. Marr ve diğerleri (2001) yaptıkları araştırmada anasınıfı eğitimi boyunca görsel motor ve el yazısı becerilerinde istatistiksel olarak önemli artış gözlemlenmiştir. Yapılan araştırmalar görsel ve motor becerilerin yaşla birlikte arttığını ve çocukların yazmaya hazırlık becerilerini etkilediğini göstermektedir. Dolayısıyla hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test arasındaki belli bir puan artışı beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Diğer taraftan deney ve kontrol grubundaki çocukların okul öncesi eğitime devam ediyor olması, ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıkla ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumuna devam eden okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin yapılan ve farklı sonuçları olan araştırmalar mevcuttur. Yangın (2007) okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş grubu çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazırlanışlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, çocukların yazmayı öğrenmeye hazır olmadıkları belirlenmiştir. Çelenk (2008) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi eğitim sürecinde çocukların ilköğretime yönelik deneyim ve birikim kazandıkları ve okul öncesi eğitimin çocukların okuma ve yazmaya hazırlık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini tespit edilmiştir. Pehlivan (2008) yaptığı araştırmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ilk okuma yazmaya geçiş sürecini, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okul öncesi eğitim alan çocukların okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre okula daha donanımlı geldiği yönündedir. Araştırma sonucunda hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların okul öncesi eğitimin sürecinde yazmaya hazırlık becerilerinde artış görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi eğitim sürecinde uygulanan etkinliklerin, yazmaya hazırlıkta etkili olduğu söylenebilir. Çelenk (2008) ve Pehlivan (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da okul öncesi eğitimin okuma ve yazmaya hazırlıkta önemli olduğu vurgulanmakta ve mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak öğretmen yeterliliklerine yönelik yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin çocukları yazmaya hazırlamada uygun şekilde oturma, kalem tutma vb. etkinlikler aracılığıyla destekleme eğilimlerini ortaya koymaktadır (Bay 2008; Ülkü, 2007). Bay (2008) yaptığı araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazma hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlik algılarını araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, anasınıfı öğretmenlerinin çocukların okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında bedensel hazırlanışlıklarına ilgili % 89.6'sının (n=155) çocukların sandalyede doğru (eğilmeden, dik bir şekilde) oturmalarına dikkat ettikleri, % 98. 2'sinin (n=170) çocukların boya kalemlerini doğru tutmalarını sağladıklarını belirttikleri görülmektedir. Ülkü (2007) ise, yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocukların ilköğretime başlamadan önce, %52'si ismini yazabilmesi, %98'nin çocuğun kalem düzgün tutabilmesi, %70'nin resim ya da yazılarında karalamalara yer vermesi, % 26'sı ise bazı harfleri yazabilmesi ve okuyabilmesi gerektiğini düşündüklerini ifade etmektedirler.

Çelenk (2008), Pehlivan (2008), Bay (2008) ve Ülkü (2007) tarafından yapılan araştırmaların, MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerilerindeki ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması ile ilişkili olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında görülen bu anlamlı farklılığın MEB (2006) “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı”nın uygulanması ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Programda yer alan “**Psikomotor Alan Amaç 2: El göz koordinasyonu gerektiren belli hareketleri yapabilme**” amacının altında 13 kazanım bulunmaktadır. 10. ve 11. kazanım çizgi çizme becerisine yönelik kazanımlardır. İlköğretime hazırlık çalışmalarının fiziksel çalışmalar boyutunda el-göz koordinasyonu ve ince motor beceriler kapsamında,

- Nesneleri manipüle etme (bir kaptan diğerine aktarma, makas tutma vb.)
- Düzgün kalem tutma
- Çizgileri birleştirme
- Çizgileri kopya etme becerilerine yönelik planlama yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Ayrıca programda kalemi düzgün tutma ve düzgün kalem kullanma çalışmaları yapılması ve el yazısı yazmaya hazırlayıcı, bilek kaslarını çalıştıracak doğru çizgi çalışmalarını planlayarak uygulaması gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu etkinlikler sırasında çocuklara yatay, dikey, dairesel çizgiler çizdirmek üzere çeşitli yönergeler verebilecekleri, ancak bu kazanımlar için etkinlikler düzenlenmeden önce 2005 yılında yürürlüğe giren İlköğretim Türkçe Programı'nın 1. sınıf İlk Okuma-Yazma ile ilgili kısmını incelemeleri, öğretim yılı başında okullarındaki ya da yakın çevrelerindeki ilköğretim 1. sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapmaları önerilmektedir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin hangi yazmaya hazırlık çalışmalarını yaptıracağı tam olarak belirtilmemekte, bu durum öğretmenlerin uygulamalarında farklılaşmaya neden olabilmektedir. Diğer taraftan konuyla ilgili yapılan başka bir araştırma ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentilerinin tutarlı olmadığını göstermektedir. Yapıcı ve Ulu (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin % 20'si çocukların birinci sınıfa başladıklarında çizgi becerilerinin kazanmış olmasını beklerken, %10'u kalem tutabilmesini beklemektedir. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin %30'u çizgi çalışmalarını ön hazırlık olarak görürken, %25'i de harfleri yazmayı ön hazırlık olarak gördüğünü belirtmişlerdir. İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin %35'i çizgi çalışmalarını yazmaya geçişi kolaylaştırdığını düşünürken, % 10 harflerin yazdırılmasının yazmaya geçişi kolaylaştırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %10'u ise okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığı yanlış yaptıkları için bu çalışmaların yapılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmada sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazıya ilişkin çizgi çalışmalarının okuma yazmaya hazırlık çalışmaları adı altında değil boyamalar ve hazır olan materyallerin üzerinde çizgi birleştirme çalışmaları olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum kontrol grubundaki MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanan çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde görülen artışın grubun öğretmenin bu konudaki yeterliliğine ilişkin soruları akla getirmektedir. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde tam bir görüş birliğinin olmaması okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında farklılıklara neden olabileceği gibi aynı şekilde çocukların yazmaya hazırlık becerilerinde de farklılaşmaya neden olabilmektedir. Fogo (2008) ve Güleç (2008) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini desteklemede yeterli bilgiye sahip olunmadığını ve uygulamadaki eksiklikleri göstermektedir. Nitekim Fogo (2008) okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yazma becerilerini desteklemek için yaptığı çalışmaları ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmada dokuz okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşme yapmıştır. Yapılan görüşme sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin el yazısı öğretim metotları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ancak çocukların yazma gelişimlerini desteklemek amacıyla doğrudan ya da dolaylı etkinlikler yaptıkları sonucu bulunmuştur. Türkiye’de Güleç (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında çocuğun gelişim ilkeleriyle bağdaşan uygulamaları benimsediklerini bildirmelerine rağmen, bu görüşlerinin uygulamaya yansımada bulunmuştur.

Özet olarak kontrol grubundaki çocukların *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi*’nden son test lehine görülen anlamlı farklılığın hem geçen süre içindeki olgunlaşma hem de MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etkisi olduğu düşünülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim programında yazmaya hazırlıkla ilgili becerilerin desteklenmesiyle ilgili açıklamaların öğretmenleri yönlendirmede yetersiz olduğu ve çocuğun yazma gelişimiyle ilgili eksik olduğu düşünülmektedir.

Kontrol grubuna ait son test puanları ile deney grubuna ait son test puan sıralamaları arasında istatistiksel anlamda bir deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney grubundaki çocuklara uygulanan *Okuma Yazmaya Hazırlık Programının* çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği ve deneysel işlemin başarılı olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların yazmaya hazırlık becerileri, okul öncesi eğitim süreci içinde yapılan etkinliklerden ve olgunlaşma faktöründen etkilenmektedir ve bu beklenen bir sonuçtur. Ancak deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara oranla yazmaya hazırlık becerilerinde daha fazla ilerleme göstermesi uygulanan okuma yazmaya hazırlık programının etkisi ile açıklanabilir.

Longcamp ve diğerleri (2005)'e göre çocukların motor ve buna bağlı olarak gelişen yazma becerilerinin yaşla birlikte geliştiği ancak herhangi bir müdahale olmadığı durumda bu gelişimin çok uzun zaman alacağını belirtmiştir. Kissel (2006) yaptığı çalışmada çocukların yazma becerilerinin gelişiminde çevresindekilerle etkileşiminin önemli olduğu sonucunu bulmuştur. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki çocukların yazma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine yönelik eğitim programlarının çocukların göre yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Duran, 2009; Matera, 2008; Pierce, 2003). Aram ve Biron (2004) okul öncesi dönemdeki 3-5 yaşlarındaki çocuklara uygulanan hikâye - okuma odaklı ve yazma- alfabetik beceri odaklı iki farklı destekleyici programın karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, yazma programına katılan çocukların yazılı kelime, harf bilgisi, yazı farkındalığı ve fonolojik farkındalık becerilerinde hem kontrol, hem de okuma programına katılan çocuklardan daha yüksek başarı gösterdiklerini bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarının, yapılan bu araştırma sonuçları ile paralel olduğu düşünülmektedir. Araştırmada uygulanan *Okuma Yazmaya Hazırlık Programının* çocukların yazmaya hazırlık becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazmaya Hazırlık Becerilerini Değerlendirme Kontrol Listesi'ne ait son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durum yapılan deneysel işlemin kalıcı olduğunu göstermektedir. Diğer bir değişle, okul öncesi dönem çocuklarının yazmaya hazırlık becerileri ve yazı farkındalığını desteklemeye yönelik hazırlanmış olan “Okuma Yazmaya Hazırlık Programının” iki haftalık bir süre sonrasında çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerinde kalıcı olduğu söylenebilir. Ancak bu süreç içinde çocukların yazma becerilerinde bir artışın gözlenmemiştir. Bunun nedeni ise yılsonu olması sebebiyle çocukların okula gelmemeleriyle ve öğretmenin yazmaya hazırlığı destekleyici etkinliklere daha az yer vermesi ile açıklanabilir.

Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların okuma yazma hazırlık becerilerinin daha ilerideki yıllarda okuma yazma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cabell ve diğerleri, 2011; Erduran, 1999; Maki ve diğerleri, 2001; Missall ve diğerleri, 2007; Tani- Prado, 2010) Dolayısıyla okul öncesi dönemde çocukların okuma ve yazma becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar aracılığıyla çocukların ilköğretim birinci sınıftaki okuma ve yazma becerilerinin de desteklenebileceği düşünülmektedir. Ancak bu araştırmalardan farklı olarak, Story (2008)'nin yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklara yaz okulunda uygulanan altı haftalık okuryazarlık eğitim programının, okul öncesi dönemin sonunda çocukların okuma yazma becerilerinde olumlu etkiye neden olduğu ancak çocuklar ilköğretim birinci sınıfa geldiklerinde bu etkinin devam etmediği görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı*'nın çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerinde etkiliği ortaya konulmuştur. Araştırmada MEB (2006) 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı'nın da çocukların yazmaya hazırlık becerileri üzerindeki etkisi görülmüştür. Ancak, bu programda yer alan yazmaya hazırlık becerilerine yönelik amaçların geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların özellikle kalem tutma, kağıt tutma, yazının yönü ve yazmaya hazırlıkla ilgili çizgilerin tamamlanması becerilerinde, kontrol grubundaki çocuklara oranla daha başarılı olduğu görülmüştür. Çünkü programda yazmaya hazırlık çalışmalarının aşamalarının ne olduğu ve nasıl uygulanması gerektiği konusunda yeterli amacın ve açıklamanın olmadığı görülmektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını uygulamada sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Ayrıca programda ses farkındalığına yönelik amaç kazanımların geliştirilmesi ve yazı farkındalığına yönelik amaçların eklenmesi önerilmektedir. Okul öncesi eğitim programında okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının kapsamının ne olduğu, okul öncesi öğretmenlerinden neler beklendiği daha net ifade edilmelidir. Okuma yazma hazırlık çalışmalarının ses farkındalığı, yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık ve

sözel dil becerilerini kapsayacak şekilde bir bütün olarak ele alınması ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda okul öncesi dönemde uygulanan *Okuma Yazmaya Hazırlık Programı*'nın, çocukların birinci sınıftaki okuma yazma becerilerini kazanmalarında etkili olup olmadığının incelenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin yazmaya hazırlık becerilerine ilişkin görüş ve uygulamalarının araştırılması önerilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine yönelik durum tespit çalışmasının yapılması, yazmaya hazırlık becerisine evde ve okulda sağlanan eğitsel çevrenin etkisinin incelenmesi, yazmaya hazırlık becerileri ile fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözcük bilgisi gibi okuma yazma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (7. baskı) Ankara: Pegem.
- Aram D., and Biron S. (2004) Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588–610.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş –altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ball, C., and Gettiner, M. (2009). Monitoring children's growth in early literacy skills: effects of feedback on performance and classroom environments. *Education and Treatment of Children*, 32 (2), 189- 202.
- Bay, N. D. (2008). *Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Block Collins C., and Isreal, E. S. (2005). *Reading first and beyond*. California: Corwin Press.
- Brennan, S. A. (2008). *Differentiated instruction and literacy skill development in the preschool classroom*. Unpublished doctoral thesis. USA: The University of Iowa.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., and McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14.
- Chard, D. J. and Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261- 270.
- Cook, K.L. (1992). *The effect of an intervention program on writing readiness as measured by the developmental test of visual motor integration*. Unpublished master thesis. Texas: Texas Women's University.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 83- 90.
- Dodge, D.T., Colker, L.J., and Horman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Washington: Teaching Strategies.
- Duran, E. (2009). *Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Erduran, E. (1999). *Okul öncesi eğitimde okuma yazmaya hazırlık programları ve bilişsel yetenek özelliklerinin okuma sürecine etkileri*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Gönen, M. (1988). *Anaokuluna giden dört- beş yaş çocuklarına resimli kitaplarla yapılan eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Güleç, G. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1.baskı). Ankara: Nobel.
- Feder, K.P., and Majnemer A. (2007). Handwriting development competency and intervention. *Development Medicine Child Neurology*, 49, 312- 317.

- Fletcher, E. B. (1997). *The relationship between visual – motor development and handwriting in kindergarten children*. Unpublished master thesis. Buffalo: Buffalo University: .
- Fogo, L. J. (2008). *Writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis. Indiana: Purdue University, .
- Havens M. C. (2002). *Emergent writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis. New Jersey: The State University of New Jersey,.
- Justice L. M., Chow, S.M. , Capellini C., Flanigan. K., and Colton S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320 – 332.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Basım). Ankara: Nobel.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. baskı). Ankara: Tekişik Web Ofset.
- Kissel, B. T. (2006). *Beyond Print: journey beyond the pages to uncover the social influence on the meaning of prekindergarten children's writing* Unpublished doctoral thesis. Virginia: University of Virginia,
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou M. T., and Velay J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*, 119, 67–79.
- Maki S. H., Voeten, M., J., M., Varuras, M., S., M., and Poskiparta, E., H. (2001). Predicting writing skill development with word recognition and preschool reading readiness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 643- 672.
- Missall K., Reschly, A., Betts, J., and McConneil, S. (2007). Examination of the predictive validity of preschool early literacy skills. *School Psychology Review*, 36(3), 433-452.
- Marr, D., Windsor, M. M., and Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3 (1), 1- 17.
- Matera, C. (2008). *Effects of writing instruction on head start english learners at risk for reading difficulties*. Unpublished doctoral thesis. California: University of California.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children*. 62 (1), 34- 40.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006) *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). 12 yıllık eğitim sorular ve cevaplar. (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden 25.06.2012 tarihinde alınmıştır).
- Murphy, M M. (2007). *Enhancing print knowledge, phonological awareness, and oral language skills with at-risk preschool children in head start classrooms*. Unpublished doctoral thesis. USA: University of Nebraska.
- Pehlivan D. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkökuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi
- Pierce, B. L. (2003). *The great debate continued: does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading?*. Unpublished doctoral thesis Texas: The University of North Texas:
- Pullen, P.C., and Justice L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39; 87-98.
- Ranweiller, L.W. (2004). *Preschool readers and writers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Seefeldt, C. (2005). *How to work with standart in the early childhood classroom*. New York: Teacher College Press.
- Story, N. I. (2008). *Pre-kindergarten summer school: an intervention for kindergarten readiness*. Unpublished doctoral thesis. USA: University of Wyoming, Laramie, Wyoming,

- Şimşek, Ö. (2011). *60- 72 aylık çocukların yazı farkındalığının ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, Ö., ve Alisinanoğlu, F. (2009). Examination of the effect of mother Tongue Activities Program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 521- 528.
- Tani- Prado S (2010). *An evaluation of early reading first on emergent literacy skills: preschool through middle of first grade*. Unpublished doctoral thesis. Texas:Texas A&M University.
- Ülkü, Ü.B. (2007). *Anasınıfı ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden çocukların velileri ve öğretmenlerinin, çocukların okul olgunluğu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Yapıcı, M. Ulu, F. B. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1) 43-55.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.

İlköğretim Öğretmenlerinde Disiplin Anlayışı ve Kişilerarası İlişkiye Yönelik Yetkinlik İnancının İncelenmesi

Discipline Approachs and Interpersonal Self-Efficacy on Elemetary School Teachers

Öner ÇELİKKALELİ* & Yusuf İNANDI**

Özet

Bu araştırma, ilköğretimde okullarında çalışan öğretmenlerin disiplin anlayışları ile kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inancı arasındaki ilişkiyi incelemek ve disiplin anlayışlarını ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançlarını cinsiyet, toplam hizmet yılı ve çalışılan kademeye göre belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla 189 (Kadın: 94, Erkek: 95) öğretmenden toplanmıştır. Veri toplamak amacıyla, Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği ve Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin baskıcı ve itaate dayalı disiplin anlayışı ile meslektaşlardan, yöneticilerden elde edilen desteğe yönelik yetkinlik inancı ve toplam yetkinlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ne öğretmenlerin disiplin anlayışları ne de kişiler arası yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Buna karşın, eşitlik ve öğrenci merkezli disiplin anlayışları öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Son olarak çalışılan kademeye göre, I. Kademe öğretmenlerinin öğrenci merkezli disiplin anlayışı puanları II. Kademeye göre yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Disiplin anlayışı, yetkinlik, öğretmen yetkinliği

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers discipline approaches and interpersonal self-efficacy belief. Furthermore, this research is to examine whether teacher' discipline approaches and interpersonal self-efficacy beliefs are varying according to gender, working experiences and professional positions. Participants of this study consist of 189 (94 women, 95 man) elementary school teachers. In order to gather data, School Discipline Approach Scale and Teachers Interpersonal Self-efficacy Scale are used. According to the findings, there is a negatively significant relationship between teachers' oppressive and compliance discipline approaches and teachers' interpersonal self-efficacy from colleagues, administrators and total interpersonal self-efficacy. There are no differences in teachers' discipline approach and interpersonal self-efficacy according to gender. On the other hand, equitable and student-centered discipline approach are different according to teachers' working experience. Finally, I. Gradual teachers' equitable and student-centered discipline approach scores are higher than II. Gradual teachers' scores.

Keywords: Discipline approach, self-efficacy, teacher self-efficacy

* Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celikkaleli@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, inandiyusuf@gmail.com

Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin en önemli aktörlerinden biri hiç kuşkusuz ki öğretmenlerdir. Bu önemli sürecin başarılı bir biçimde istendik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesinde ise öğretmenlerin sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklerin etkisi herkes tarafından kabul edilen ve bilinen bir gerçektir. Öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki bir özelliği olarak karşımıza çıkan “disiplin ve benimsenen disiplin anlayışları” birçok araştırmacının merak konusu olmaktadır. Genel olarak disiplin kavramı, Köktaş ve Köktaş (2007) tarafından “bir amaç etrafında bir araya gelmiş insanların belirli bir düzen içerisinde yaşamalarını sağlamak amacı ile alınmış önlemler, konulmuş kurallar ve bunların uygulanması” biçiminde tanımlanmıştır. Yine disiplinin, otoriteye saygı duyma, işbirliği yapma, organize olma ihtiyacı, başkalarına saygı ve memnuniyetsizlik durumlarında bireylerin çalışmaya devam edebilme becerilerini sağladığı görülmektedir (Brown ve diğ., 1982). Ayrıca, disiplin Yavuzer (1998)’e göre, çocuğa istenilen davranış ve alışkanlıkları öğretmek, kendi kendini denetleme ya da iç denetim demek olan ahlak gelişimini sağlamaktır. Buna karşın, disiplin yetersizliği ise önemli bir problem alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Psunder, 2005).

Okullarda disiplin, öğrencilerin davranışlarını yönlendiren bir dizi kuraldan ve bu kuralların uygulanış derecesini bildiren bir dizi ölçütten oluşurken (Gündüz, 2011), sınıf ortamında disiplin öğretmenlerin, sınıftaki olumsuz davranışları kontrol etme yollarını ifade etmektedir (Erden, 2005). Bununla beraber öğretmenler, disiplin konusunda geliştirilmiş modellerden yararlanarak kendi disiplin anlayışlarını belirlemek durumundadırlar (Pala, 2005). Öğretmenlerin disiplin anlayışlarının farklılaşmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Öğretmenin kişilik özellikleri, öğretim tarzı, meslekteki deneyimi, kültürü ve sağlığı gibi faktörler de öğrencinin davranışlarını etkileyebilmektedir. Öğretmenin sınıftaki öğrencileri algılayış tarzı disiplin anlayışını da ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2001). Eğer öğretmen öğrencileri problemleri birer varlık olarak görür ve baş etmeye çalışırsa, onları disipline etmek için güç kullanabilecek, diğer taraftan öğrencilerin geliştirilip gizli güçlerinin ortaya çıkarılması için uğraşan öğretmen, öğrencilerine rehberlik edecek ve yol gösteren davranışlar sergileyecektir (İnandı, 2011). Tomal (1998)’a göre ise bu faktörler; öğretmenlerin kullandıkları disiplin anlayışları, öğrencinin ihtiyaçları, okul politikaları ve prosedürleri, disiplin durumunun kendisi, öğrencilerin güvenliği ve öğrenci davranışları, öne çıkan en önemli faktörlerdir. Bununla birlikte, öğretmen disiplin anlayışlarının disiplinin toplumsal hareketler ile birlikte otoriter şekillerden demokratik yapılara doğru değişim geçirdiği söylenebilir (Balson, 1988). Alan yazında disiplin çeşitleri oldukça fazla yer almaktadır. Bunlar; intikamcı, cezalandırıcı, iyileştirici, önleyici, yapıcı, koruyucu, düzeltici ve modern disiplin anlayışlarıdır (Gündüz, 2011). Belirtilen disiplin anlayışlarında otokratik bir yapıdan daha demokratik bir yapıya doğru yönelme söz konusudur. Bu disiplin anlayışlarından bir kısmı gelenekselci disiplin anlayışına sahipken bir kısmı da demokratik disiplin anlayışına sahiptir. Demokratik anlayışa sahip olan disiplin anlayışlarından biri olan yapıcı disiplin yaklaşımı Bilgen (1991) tarafından, kuralların, belirli ortamda yaşayan kişilerin gereksinimleri ve özelliklerine uygun olması, sorunların özgür bir ortamda hep birlikte tartışılması şeklinde ifade edilmiştir.

Çelik (2003)’e göre, okulda uygulanan katı bir disiplin, topluma insan yetiştirme süreci açısından pek çok sorun üreten bir durumken; öğretmenler için iyi bir disiplini, kişisel ve sosyal deneyimlerini eşgüdümleyebilme olarak tanımlamaktadır (Psunder, 2005). Geleneksel yaklaşımı benimseyen öğretmenler kendi görevinin, öğrenciyi kontrol etmek ve öğretimi gerçekleştirmek olduğunu düşünen öğretmenler daha baskın bir konumda olmaları gerektiğine inanmakta, gücün tek elde toplanması gerektiğini vurgulamaktadır (Scarlet, 1997).

Özgürlükçü-ilerici disiplin yaklaşımının ana prensibi, demokrasi üzerine kurulu olmasıdır (Knight, 1991). Bununla beraber, özgürlükçü, ilerici, demokrat ve işbirlikçi öğretmenler disiplini okuldaki eğitim sisteminin bir parçası olarak görmektedirler (Bruce, Victoria ve Murray, 1994) ve sınıfta demokratik, hoşgörü ve sevgiye dayalı bir davranışın öğrenci üzerinde daha etkili olduğuna inanmaktadırlar (Doğan, 2003). İyi bir disiplin ise Doğan (2003)’e göre;

1. Uygun eğitim programı,
2. Çağdaş bir rehberlik,
3. Sağlıklı bir veli-okul ilişkisi,
4. Alanında uzman ve hoşgörülü bir öğretmen,
5. Öğrenci gereksinimlerine uygun bir okul ortamı ile sağlanabilir.

Short ve Short (1994)'a göre, disiplin konusunda vurgulamaların çoğu öğretmenin sınıf yönetimi becerilerine ve öğretmenin davranış kontrolü için özel sınıf tekniklerinin gelişmesine yöneliktir. Bu bağlamda sınıf yönetimi; öğretmenin öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturma, uygun olmayan davranışları düzeltme, iyi bir iletişim ağı kurma ve geliştirme, sınıfta olumlu bir psikososyal iletişim yaratma, etkili ve verimli bir organizasyon oluşturma ve zamanı etkili kullanma etkinliklerinin toplamı olarak tanımlanabilir (Ünal ve Ada,2003). Bununla beraber, disiplin anlayışı her şeyde olduğu gibi hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişim çerçevesinde eski ve yeni (modern) disiplin anlayışlarının özelliklerini şöyle belirlemek mümkündür (İlgar, 2005).

Eski disiplin anlayışı: Eski disiplin anlayışında öğrencinin ilgi, istek ve beklentileri baskı altına alınır. Öğretmen katı kuralcıdır, kurallara uymak zorunludur. Öğrencinin sessizliği, pasif olusu teşvik edilir. Öğrencide olumsuz davranış görüldüğünde cezalandırmaya başvurulur. Öğrenci notla veya şiddetle cezalandırılmakla korkutulur.

Yeni (modern) disiplin anlayışı: Bu disiplin anlayışında öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine önem ve yön verilir. Disiplin kuralları daha esnek ve mantıklıdır. Öğrencinin sınıfta sessiz oturması da bir sorunun varlığını gösterir. Bu tür disiplin anlayışı "yapmalardan ziyade "yap"lar üzerinde durur. Öğrencilerin aktif olması, olumlu davranışların ödüllendirilmesi esastır. Öğrencilere karşı tutarlı davranılması ve yapıcı davranışlarda bulunulması gereklidir (Burden, 1995). Ceza'ya çok az yer verilir. Uygulamada eşitlik ve adalet ilkesine uyulur. Bu disiplin anlayışı bireyde demokratik anlayışı geliştirmeyi amaç edinir.

Yetkinlik İnancı

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin (Bandura, 1977) en önemli ve üzerinde en çok araştırma yapılan kavramı olan yetkinlik inancı (self-efficacy belief) Albert Bandura tarafında birçok kez geliştirilerek tanımlanmıştır. 1977; 1986'da, "bir performansı başarıyla yapabilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları", (1997)'de "bireyin belirli hedeflere ulaşabilmek için gerekli eylemleri organize etme ve gerçekleştirme kapasitesine olan inancı" ve (2001)'de "bireyin bir amaca ulaşabilmek için gerekli eylemleri üretmesi ve bunları yönetebilmesi olarak" olarak tanımlanmıştır. Değişik zamanlarda yapılmış olan bu tanımlar bir arada değerlendirildiğinde "bireylerin başarılı performanslar için gerekli eylemleri ortaya koyabilme ve bu eylemleri yerine getirebilme yeteneklerine olan inancın" ön plana çıkmakta olduğu görülmektedir.

Bandura (1977; 1986, 1995; 1997 ve Maddux, 1995)'a göre yetkinlik inancı üç boyuttan oluşan bir psikolojik yapıdır: Birincisi düzey (level), bireyin performans gösterme kapasitesine yönelik inanç düzeyini, ikincisi genelleme (generality), bireyin farklı düzeyde değişim gösteren yetkinlik inancını diğer davranış ve durumlara genelleştirebilmesini, üçüncüsü sağlamlık (strength), insanların bir sorun karşısındaki davranış sergileyebilme inançlarındaki kararlılıklarını ifade etmektedir. İnsan yaşamında önemli yer tutan bu bilişsel süreçlerde etkili olabilen yetkinlik inancı dört temel kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1977; 1986; 1995; 1997). Bunlar, kişinin kendi deneyimleri -temel yaşantılar- (mastery experiences), başkalarının deneyimlerine ilişkin gözlemleri -dolaylı yaşantılar- (vicarious experiences), başkalarının anlatımlarının etkisi ve ikna yetenekleri (verbal persuasion) ve fizyolojik durumdur (physiological arousal).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi ve yapılan araştırmalar, yetkinlik inancının bireylerin nasıl düşüneceklerini, hissedeceklerini ve hareket edeceklerinde farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997). Ayrıca, Bandura (1977, 1997, 2000, 2001)'ya göre, yetkinlik inancı gerçekleştirilmiş eylemlerin etkili olup olmayacağını, ne kadar çaba harcanacağını ve engel ya da başarısızlıkla karşılaşıldığında ne kadar süre ısrarcı olunacağını belirlemektedir. Çünkü yetkinlik inancı insan yaşamındaki dört önemli bilişsel süreci etkilemek yoluyla insanlar üzerinde etkili olabilmektedir (Bandura, 1997, Maddux, 1995): (1) insanların kendileri için oluşturdukları amaçları ve bu amaçlara ulaşabilmek için düşündükleri stratejileri etkileyerek *bilişsel süreçleri*, (2) engellerle yüzyüze kaldıklarında ısrarcı olmalarına yönelik *güdülenme süreçlerini*, (3), hedeflerine ulaşmak için teşebbüste bulunduklarında hissedecekleri *duygularını* ve (4) kendileri için uygun gördükleri durumlara karar vermede etkili olan *seçim yapma süreçlerini* etkileyebilmektedir. Bunun yanında yetkinlik inancı bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimleri yapma davranışlarını, engeller karşısında çabalama ve ısrarcı olma davranışını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerini ve kehanetler yerine üretici davranışlar gerçekleştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Ayrıca, güçlü bir kişisel yetkinlik inancı daha iyi bir sağlık, daha yüksek bir başarı ve daha iyi bir sosyal bütünleşme ile ilişkilidir (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992).

Öğretmen yetkinliği, “öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançları” (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998) ve “öğretmen yetkinliği, öğretmenin öğrencileri zor yada düşük motivasyon düzeyine sahip olsa bile, öğrenciyle ilgili yükümlülüklerinde ve öğrenmelerinde istenilen sonuçları elde edebileceğine yönelik yetenekleri hakkındaki yargıları” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) biçiminde tanımlanmıştır. Ayrıca Skaalvik ve Skaalvik (2009) tarafından “istenilen eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan aktiviteleri gerçekleştirme, organize etme ve planlama yeteneği ile ilgili öğretmenin kişisel inançları” olarak kavramsallaştırılmıştır.

Öğretmen yetkinliğiyle ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin yetkinlik inancının, birçok eğitimsel ve psikolojik değişkenle ilişkili olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmenin yetkinliği onun sınıf içindeki davranışlarını (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), öğretmenin öğretmeye yönelik çabalarını, hedefler oluşturmasını, öğrenme isteğini (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998; Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), yeni görüşlere açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamaya yönelik yeni yöntemleri denemeye daha gönüllü olmasını (Stein ve Wang, 1988; Gibson ve Dembo 1984, Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998); daha üst düzeyde planlı ve organize olmalarını (Allinder, 1994; Milner, 2001), öğrenci başarısını (Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998), öğrenci motivasyonunu (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989), öğrencinin kendi yetkinlik inancını geliştirmesini (Anderson, Greene, ve Loewen, 1988) etkileyebilmektedir.

Ayrıca, öğretmen yetkinliği öğretmenin sınıf yönetim biçimlerini de etkileyebilmektedir. Pajares (1992)’ göre, öğretmenlerin yetkinlik inançları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin davranışlarını ele alırken daha insancıl yaklaşımları ve daha az kontrole yönelik yönetim yaklaşımını benimseme eğilimindedirler (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995). Yine yetkinlik inancı yüksek öğretmenlerin, sınıf yönetimi stratejileri (Henson, 2001; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), okula devam bağlılıkları (Imants ve Van Zoelen, 1995), yaşadıkları stres durumları (Bliss ve Finneran, 1991; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) sınıftaki davranışlarını (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) etkileyebilmektedir.

Diğer taraftan, öğretmen yetkinliği öğrencinin kendi yetkinlik inancını geliştirmesine yardımcı olarak (Anderson, Greene, ve Loewen, 1988), bilişsel süreçler (özellikle hedef oluşturma), güdülenme süreçleri (özellikle başarı ve başarısızlığa yüklenen anlam), duygusal süreçler (özellikle olumsuz duyguları kontrol etme) ve seçim yapma süreçleri yoluyla davranışları etkilemektedir (Bandura, 1993; 1997). Yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler öğrencilerin özerkliğini artırıcı ve baskıcı kontrolü azaltıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimserler. Öğrencilerin görevlerini yerine getirmede daha etkin hale getirdiği için öğrenci başarısı bu sınıf yönetimi yaklaşımlarında daha yüksek olmaktadır (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990).

Öğretmen disiplin anlayışlarıyla ve öğretmen yetkinliğiyle ilgili alanyazını incelendiğinde, öğretmenin yetkinliği yükseldikçe öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretimi gerçekleştirme sürecinde kullandığı disiplin anlayışlarının da daha öğrenci merkezli ve daha demokratik olması beklenmektedir. Bu bağlamda; Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ile kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi belirleyerek; disiplin anlayışlarını ve kişilerarası ilişkiye yönelik yetkinlik inançlarını cinsiyet, çalıştıkları kurumdaki hizmet yılı ve çalışılan kademeye göre incelemektir. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları hizmet yıllarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları çalıştıkları kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın verileri Mersin il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışmakta olan 189 (Kadın: 94, Erkek: 95) öğretmenden toplanmıştır. Çalışmaya katılan bu öğretmenlerin hizmet yılları 1 ile 37 yıl arasında değişmektedir ve ortalama hizmet yılı 14.86 (9.34)'dir. Ayrıca, 98 öğretmen I. Kademedede, 91'i ise II. Kademedede çalışmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde bulabildiğini örneklem (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklem yöntemidir (Erkuş, 2005).

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği

Öğretmenlerin disiplin anlayışlarını belirlemek amacıyla, Şimşek (2004) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Disiplin Anlayışı Ölçeği kullanılmıştır. 14 maddeden oluşan ve beşli Likert tipi, kişisel bildirime dayalı cevaplandırılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için, faktör analizi ve güvenirlik katsayılarının hesaplanması yollarına gidilmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin, toplamda varyansın % 53'ünü açıklayan dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu faktörler sırasıyla "Baskıcı/Aşırı denetleyici disiplin", "İtaate dayalı disiplin", "Eşitlik anlayışına dayalı disiplin" ve "Öğrenci-merkezli disiplin"dir. Alt faktörlerin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .69, .69, .52 ve .46'dır (Şimşek, 2004).

Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği

Brouwers ve Tomic (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çapri ve Kan (2006) tarafından uyarlaması yapılan KÖYÖ, Likert tipi bir ölçme aracı olup, 15 maddeden oluşmakta, (1) "kesinlikle katılmıyorum" ve (5) "tamamen katılıyorum" biçiminde puanlanmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları çerçevesinde yapılan faktör analizi sonucunda, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapı oluşturduğu, bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41'ini açıklamakta ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların .49 ile .89 arasında değişmektedir. KÖYÖ'nün güvenirlik çalışmaları sonucunda ise, madde toplam test korelasyon katsayılarının .36 ile .77 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için iç tutarlılık katsayısı .93, alt ölçekler için sırasıyla .91, .91 ve .89 olarak edilmiştir. Test tekrar test yöntemleriyle korelasyon katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur (Çapri ve Kan, 2006).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programının 11,5 versiyonu kullanılmıştır. Araştırmada, sürekli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, ikili grupların ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız gruplar için t-testi, Mann Whitney-U testi (dağılımın incelenen faktörler düzeyinde normal olmadığı durumlarda), üç ve daha fazla grubun ortalamalarını karşılaştırmak için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnancıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Disiplin Anlayışları ve Öğretmenlerin Kişilerarası Yetkinlik İnancı Arasındaki İlişki

Değişkenler	Alt Ölçekler	$\bar{X}$	Ss.	1	2	3	4	5	6	7	8
Öğretmen Disiplin Anlayışı	1-Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	15.09	4.19	1							
	2-İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	14.87	3.61	.50**	1						
	3-Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	10.53	3.07	-.11	.08	1					
	4-Öğrenci Merkezli Disiplin Anlayışı	7.89	2.24	-.22**	.04	.34**	1				
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	5-Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	19.56	7.45	-.20**	-.22**	.02	.05	1			
	6-Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	10.82	5.43	-.19**	-.16*	.11	.03	.74**	1		
	7-İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	10.14	5.80	-.10	-.11	.03	.02	.66**	.79**	1	
	8- Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	40.54	16.88	-.18*	-.18*	.05	.04	.91**	.92**	.89**	1

** p<.001

* p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin Baskıcı-Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlikleri ($r=-.20$, $p<.001$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik ($r=-.19$, $p<.001$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik ($r=-.18$, $p<.05$) puanlarının ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktayken; Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=-.10$, $p>.05$). Benzer bir biçimde, öğretmenlerin İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.22$, $p<.001$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.16$, $p<.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=-.18$, $p<.05$) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktayken; Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması arasında negatif yönde bir ilişki bulunmasına rağmen bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir ($r=-.10$, $p>.05$).

Bunlara karşın, öğretmenlerin Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.02$, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.11$, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.03$, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.05$, $p>.05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen elde edilen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir. Benzer bir biçimde, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalaması ile Sınıf Yönetimine Yönelik Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.05$, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.03$, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.02$, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalaması ($r=.04$, $p>.05$) arasında pozitif yönde ilişki bulunmasına rağmen elde edilen bu ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnancılarının Cinsiyetlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının ($U:4396.500$, $p>.05$), İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının ($U:4125.500$, $p>.05$), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının ($U:4068.500$, $p>.05$) ve Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının ($U:3916.500$, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Benzer bir biçimde cinsiyetlerine göre, ilköğretimde çalışan öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4057.000, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4329.500, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4382.000, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U:4311.500, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Tablo 2

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Cinsiyetlerine Göre Betimsel Bulgular ve U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	Kadın	94	95.73	8998.50	4396.500	.855
		Erkek	95	94.28	8956.50		
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	Kadın	94	98.61	9269.50	4125.500	.364
		Erkek	95	91.43	8685.50		
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	Kadın	94	90.78	8533.50	4068.500	.289
		Erkek	95	99.17	9421.50		
	Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı	Kadın	94	89.16	8381.50	3916.500	.130
		Erkek	95	100.77	9573.50		
	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	Kadın	94	99.34	9338.00	4057.000	.277
		Erkek	95	90.71	8617.00		
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	Kadın	94	93.56	8794.50	4329.500	.716
		Erkek	95	96.43	9160.50		
	İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	Kadın	94	94.12	8847.00	4382.000	.819
		Erkek	95	95.87	9108.00		
	Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)	Kadın	94	96.63	9083.50	4311.500	.683
		Erkek	95	93.38	8871.50		

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının hizmet yıllarına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te ilköğretim öğretmenlerinin çalışma kıdemlerine göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı (F:2.399, $p<.05$), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı (F:2.762, $p<.05$) ve Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (F:2.403, $p<.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı; İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (F:.562, $p>.05$) ise istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Gruplar arasında ortaya çıkan farkın kaynağını ortaya koyabilmek için post-hoc testlerden HSD kullanılmıştır. Buna göre, çalışma kıdemi 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamaları 21 yıl ve daha fazla kıdemi olan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarında, çalışma kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ortalaması çalışma kıdemi 1-5, 6-10 ve 16-20 olanlardan daha yüksektir. Son olarak, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarında çalışma kıdemi 16-20, 21 yıl ve daha fazla olanların ortalamaları çalışma yılı 6-10 yıl olanlardan ve çalışma yılı 21 ve daha fazla olanların ortalaması ise çalışma yılı 1-5 olanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde, Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik (F:1.314, $p>.05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik (F:.620, $p>.05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik (F:.620, $p>.05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (F:.773, $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 3

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Betimsel Bulgular ve F-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	F	Anlamlı Fark
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	15.82	4.00	2.399*	1-5, 6-10, 11-15>21+
		6-10 yıl	42	15.89	4.52		
		11-15 yıl	36	15.94	3.30		
		16-20 yıl	26	14.20	4.44		
		21+ yıl	54	13.92	4.24		
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	15.09	3.87	.562	-----
		6-10 yıl	42	14.26	3.78		
		11-15 yıl	36	14.70	3.50		
		16-20 yıl	26	15.03	3.02		
		21+ yıl	54	15.33	3.81		
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	1-5 yıl	31	9.74	2.62	2.762*	21+>1-5, 6-10, 16-20
		6-10 yıl	42	9.90	3.46		
		11-15 yıl	36	10.98	3.02		
		16-20 yıl	26	10.08	2.73		
		21+ yıl	54	11.51	2.99		
	Öğrenci-Merkezli Disiplin	1-5 yıl	31	7.38	2.06	2.403*	16-20, 21+>6-10 21+>1-5
		6-10 yıl	42	7.23	2.57		
		11-15 yıl	36	7.82	2.19		
		16-20 yıl	26	8.33	2.15		
		21+ yıl	54	8.43	2.06		
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	20.42	4.75	1.314	-----
		6-10 yıl	42	17.71	7.60		
		11-15 yıl	36	18.97	6.30		
		16-20 yıl	26	21.49	8.53		
		21+ yıl	54	19.25	7.93		
	Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	11.19	5.48	.620	-----
		6-10 yıl	42	9.82	5.20		
		11-15 yıl	36	10.20	4.47		
		16-20 yıl	26	11.10	5.71		
		21+ yıl	54	11.27	5.68		
	İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	1-5 yıl	31	10.51	5.99	.620	-----
		6-10 yıl	42	10.16	6.14		
		11-15 yıl	36	9.19	5.05		
		16-20 yıl	26	11.26	6.57		
		21+ yıl	54	9.61	5.36		
	Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)	1-5 yıl	31	42.13	14.56	.773	-----
		6-10 yıl	42	37.70	17.47		
		11-15 yıl	36	38.36	13.34		
		16-20 yıl	26	43.86	19.44		
		21+ yıl	54	40.14	17.27		

*p<.05

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnancılarının Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kişilerarası yetkinlik inançlarının çalıştıkları eğitim kademesine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları ve Kişilerarası Yetkinlik İnancılarının Çalıştıkları Eğitim Kademesine Göre Betimsel Bulgular ve U-Testi Sonuçları

Değişkenler	Alt Ölçekler	Öğrenim Kademesi	N	$\bar{X}$	Ss	U
Öğretmen Disiplin Anlayışı	Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	14.81	4.17	-.952
		II. Kademe	91	15.40	4.23	
	İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	15.26	3.48	1.438
		II. Kademe	91	14.50	3.79	
	Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı	I. Kademe	98	10.90	3.02	1.544
		II. Kademe	91	10.21	3.10	
	Öğrenci-Merkezli Disiplin	I. Kademe	98	8.49	1.98	4.129*
		II. Kademe	91	7.19	2.33	
Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik	Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	19.46	7.75	.210
		II. Kademe	91	19.24	6.69	
	Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	10.38	5.32	-.872
		II. Kademe	91	11.06	5.31	
	İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik	I. Kademe	98	9.80	5.61	-.560
		II. Kademe	91	10.27	5.91	
	Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik (Toplam)	I. Kademe	98	39.65	16.79	-.383
		II. Kademe	91	40.58	16.27	

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, Öğrenci-Merkezli Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır (U:4.129, $p < .05$). Buna karşın, ilköğretim öğretmenlerinin çalıştıkları kademeye göre disiplin anlayışları incelendiğinde, Baskıcı/Aşırı Denetleyici Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: -.952, $p > .05$), İtaate Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: 1.438, $p > .05$), Eşitlik Anlayışına Dayalı Disiplin Anlayışı puanlarının ortalamalarının (U: 1.544, $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Benzer bir biçimde, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlikleri incelendiğinde Sınıf Yönetiminde Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: .210, $p > .05$), Meslektaşlardan Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.872, $p > .05$), İdarecilerden Elde Edilen Desteğe İlişkin Algılanan Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.560, $p > .05$) ve Toplam Öğretmen Kişilerarası Öz-Yeterlik puanlarının ortalamalarının (U: -.383 $p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

İlk araştırma sorusundan elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışı ve itaate dayalı disiplin anlayışı ile sınıf yönetimi konusunda ve meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin yetkinlikleri ve toplam öğretmen kişilerarası yetkinlikleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bu bulgu, eğitim-öğretim sürecinde gerekli performansları başarılı bir biçimde gösteremeyeceğine yönelik bir inancı olan öğretmenlerin, sınıflarını yönetmek için demokratik ve öğrenci merkezli olmayan disiplin anlayışlarını benimseme eğiliminde oldukları biçiminde yorumlanmıştır. Çünkü, Woolfolk, Rosoff ve Hoy, (1990) ve Enochs, Scharmann ve Riggs, (1995)'a göre, yetkin öğretmenler sınıf yönetiminde öğrencilerin özerkliğini artırıcı ve baskıcı kontrolü azaltıcı sınıf yönetimi yaklaşımlarını benimserler ve insancıl yaklaşımları ve daha az kontrole yönelik yönetim yaklaşımını benimseme eğilimindedirler.

Bunun yanında, eşitlik anlayışına dayalı ve öğrenci merkezli disiplin anlayışı ile öğretmenlerin kişiler arası ilişkiye yönelik yetkinlik inançları arasında pozitif yönde anlamsız bir ilişki elde edilmiştir. Doğrudan bu konuda yapılmış olan çalışma bulunmamasına rağmen, öğretmen yetkinliğinin öğretmenin sınıf içi davranışlarını etkilediği (Milner ve Woolfolk Hoy, 2003), daha insancıl ve daha az kontrole dayalı bir yönetim stratejisi benimsedikleri (Enochs, Scharmann ve Riggs, 1995) ve öğretmenin sınıftaki davranışlarını etkilediği (Tschannen-Moran ve diğer., 1998) biçimindeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kendini yetkin hissettikçe gerektiğinde meslektaşlarından yardım talep edebileceğine yönelik yetkinliği yükseldikçe diğer bir ifadeyle kendisini kişilerarası yetkinliği arttıkça sınıfta bulunan öğrencileri eğitim-öğretime hazır duruma getirebilmek için baskıcı ve itaate dayalı bir disiplin anlayışı seçme yerine daha eşitlikçi ve öğrenci merkezli bir disiplin anlayışı seçebilecekleri biçiminde değerlendirilmektedir.

Ayrıca, kişilerarasında yetkin olan öğretmenler bunu sınıflarındaki öğrencilere yansıtacaklardır. Çünkü öğretmenin yetkinliği onun daha dikkat çekici öğretim stratejilerini seçmesine, daha aktif katılımı sağlamasına, öğrencisini daha motive etmesine ve dolayısıyla da öğrenmeye daha istekli öğrencilerin ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Böyle bir sınıf ortamında, öğrencilerin demokratik olmayan disiplin anlayışlarının ortaya çıkmasına neden olabilecek davranışlarda bulunması daha düşük bir olasılıkla olabilecektir. Etkili öğretmenler bu tür öğretimsel davranışları, dersin önemli aşamalarında gerçekleştirirler. Yani öğretmenler, sınıflarındaki olayları ortamı anlayıp, gözden geçirebilirler. Uygun öğretim stratejilerini seçebilirler. Öğrenci davranışlarının biçimlerini analiz edebilirler (Burden, Byrd, 1994, s.106). Kuşkusuz öğretmen sınıf yönetimi sırasında bir çok sorunla karşılaşabilir. Sınıf yönetimi sırasında çıkacak sorunlar, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına, gereksiz zaman kaybına ve gerginliğe neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli olarak beklenmedik bir sorunla karşılaşmaya hazır olması ve bu sorunları en uygun bir biçimde çözmeye çalışması gerekir (Erden, 1995). Yine istenmeyen davranışlar sınıfta öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini engellemekte, olumsuz davranış gösterenler diğer öğrencilerin öğrenmelerine engel olmakta, sınıfta psikolojik ve fiziksel güvensizlik yaratmakta ve niteliği düşürmektedir (Levin ve Nolan, 1991). Öğretmenin bunu iyi gözlemleyip analiz etmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin kendilerine olan inançlarının yüksek olmasıyla doğrudan ilişkili bir durum olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iyi ilişkileri ya da kişiler arası ilişkiler iyi olması (Hung, 2005), okulda yeni öğrenme fırsatları ve katılımcı bir yapının oluşmasına değil aynı zamanda öğretmenin iş doyumunu artırır ve tükenmişliğini azaltarak, olumlu bir okul ikliminin gelişmesine de katkı sağlar (Hughes, 2006). Bu da öğrencilerin akademik başarısının artmasına ve sorun davranışların düşmesine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına da katkı sunabilir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançlarının Cinsiyetlerine Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

İkinci araştırma probleminin ilk bulgusuna göre cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu, Güven (1998), Tümkiye (2005) ve Esen (2006)'ın araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Gündoğdu, (2007)'nin araştırma bulgusuyla ise çelişmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin anlayışlarında cinsiyetlerinin önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıflarına girerken cinsiyet

özellikleri ve bu özelliklerin onun davranışları üzerindeki etkisinden sıyrılarak, öğretmen kimliğiyle mesleklerinin gereklerini yerine getirdikleri ve bu nedenle de cinsiyetin disiplin anlayışı üzerindeki etkisinin ortaya çıkmadığı biçiminde değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, cinsiyetlerine göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Elde edilen bu bulgu öğretmen yetkinliğiyle ilgili Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ve Üstüner ve diğr. (2009) tarafından desteklenirken; Izgar ve Dilmaç (2008), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yetkin olarak gördüklerine dair bulguyla çelişmektedir. Ancak, doğrudan öğretmenlerin kişilerarası yetkinlik inancıyla ilgili herhangi bir araştırma bulgusu bulunmamaktadır. Dolayısıyla, araştırmadan elde edilen bulgu, diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılamamasına rağmen, kadın ve erkek öğretmenlerin bir sosyal beceri olan kişiler arası yetkinlikte kendilerini eşit olarak algıladıkları biçiminde değerlendirilmiştir. Çünkü günümüzde, kadınlar ve erkekler neredeyse aileler tarafından eşit bir biçimde yetiştirilmekte, benzer yaşantılara girebilmekte, benzer mesleklere talip olabilmekte ve birçok sınavda eşit bir biçimde başarı gösterebilmektedirler. Tüm bunlar ise hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin aynı oranda kişilerarası yetkinlik inancı geliştirmesine neden olarak gösterilebilir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Hizmet Yıllarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Üçüncü araştırma probleminin ilk bulgusuna göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları, öğrenci merkezli disiplin anlayışları ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı hizmet yıllarına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin kariyer basamaklarında belirtilen kariyer evreleri önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler kariyerlerinin ilk evrelerinde oldukça bocaladıkları tüm dünya da yaygın olarak kabul gören bir durumdur. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler çok fazla mücadele etmektedirler ve gerçek şoku yaşamaktadırlar (Bakioğlu, 1996). Bu dönemde öğretmenler kendilerinin yalnız olduklarına inanmaktadırlar (Hedrick, 2005). Bir başka ifade ile mesleğin gerektirdiği tüm nitelikleri yeterince yerine getiremediği için çeşitli disiplin davranışlarına başvurmamak zorunda kalmaktadırlar. Kendini yeterli görmeyen öğretmen aynı zamanda öğrenci davranışlarını baskı ile durdurma yoluna gitmeyi seçebilir. Bütün bu nedenler onların mesleği ilk yıllarda bırakmalarına neden olmaktadır (Hedrick, 2005). Mesleğe yeni başlayan bu öğretmenlere gerekli rehberlik hizmetleri sunulmazsa işi bırakma ihtimalleri artmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ikinci evresi olarak tabir edilen yıllar 6-10 yılları kapsamaktadır. Bu yıllarda öğretmenlerde bir durulma evresi yaşanmaktadır. Ancak 11. yılla birlikte 20. yıla kadar ki süreçte öğretmenlerin deney ve aktivizm evresinde ve özellikle 20. yıla doğru ise uzmanlık evresi kendini göstermektedir. Öğretmenler bu evrelerde, yüksek seviyede fiziksel ve zihinsel yeteneğin elde edildiği ve bunun enerji hırs gayret ve kendine güvenden kaynaklandığı bilinmektedir (Bakioğlu, 1996; Bakioğlu ve İnandı, 2002). Özellikle mesleğe yeni başlayan ve mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin yaşadığı, bocalamalar ve şoklar onları baskıcı bir disiplin anlayışına iterken öğretmenlikteki kariyer basamakları arttıkça onların alanlarında ne yapmaları gerektiği konusunda uzmanlaşmalarını sağlamaları ile yerini daha eşitlikçi ve demokratik bir disiplin anlayışının benimsenmesine itmiş olabilir. Sonuçta, öğretmenlerin hizmet yılları arttıkça daha çok öğrenci merkezli ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışı benimsemektedirler. Elde edilen bulgu Tümkiye (2005) ve Gündoğdu (2007)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları yükseldikçe öğretmenlik ve sınıf yönetimiyle ilgili deneyimleri de buna paralel olarak artacaktır. Bu deneyimler sonucunda hangi disiplin yaklaşımının demokratik ve eşitlikçi disiplin yaklaşımının en etkili yaklaşımlar olduğunu test etmiş olmaları büyük bir olasılıkla onların disiplin yaklaşımlarını etkilemiş olabilir.

Üçüncü araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, hizmet yıllarına göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ve Üstüner ve diğr. (2009) tarafından desteklenirken; (Kotaman, 2010) ve Çapri ve Kan (2007)'in bulgularıyla ise çelişmektedir. Aslında, deneyimler yetkinliğin en önemli kaynağını oluşturduğu için deneyim arttıkça yetkinliğin de artması beklenmektedir. Ancak görüldüğü gibi farklı çalışmalardan farklı bulgular elde edilmiştir. Bulgu, öğretmenlerin kişiler arası yetkinliğinin öğretmenlik deneyimi sırasındaki yaşantılarından değil de, ilk sosyalleşme becerilerinin geliştiği çocukluk ve ergenlik dönemlerden etkilenmiş olabileceği biçiminde değerlendirilmiştir.

İlköğretim Öğretmenlerinin Disiplin Anlayışları Ve Kişilerarası Yetkinlik İnançları Çalıştıkları Kademelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulguların Tartışılıp Yorumlanması

Dördüncü araştırma probleminin ilk bulgusuna göre, çalıştıkları kademelerine göre ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci-merkezli disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Diğer bir ifadeyle, ilköğretim birinci kademedeki çalışan öğretmenler ikinci kademedeki çalışan öğretmenlere göre öğrenci merkezli disiplin anlayışını daha çok benimsemektedirler. Öte yandan, çalıştıkları kademeye göre, ilköğretim öğretmenlerinin baskıcı/aşırı denetleyici disiplin anlayışları, itaate dayalı disiplin anlayışları ve eşitlik anlayışına dayalı disiplin anlayışları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, Esen (2006) ve Gündoğdu (2007)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle 1. sınıftan 5. sınıfa kadar çok uzun süre zaman geçirmeleri sonucunda onları davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak çok iyi tanımaları sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileriyle bu kadar zaman geçirmesi aynı zamanda duygusal bir bağında gelişmesini sağlayabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıması ve duygusal bağın gelişmesi sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışını daha öğrenci merkezli hale getirmiş olabilir.

Dördüncü araştırma probleminin ikinci bulgusuna göre, çalıştıkları kademeye göre ilköğretim öğretmenlerinin kişilerarası yetkinlik inançları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, (2008) ile Çaprı ve Kan (2007)'in bulguları tarafından desteklenmektedir. Bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademesinin kişiler arası yetkinliği besleyen ve ortaya bir farkın çıkmasına neden olmadığı biçiminde değerlendirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışılan kademe kişiler arası yetkinliği farklılaştıran bir faktör olmadığı görülmüştür.

Bulguların tartışılıp yorumlanmasından sonra aşağıdaki şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenci sayısı ve benimsenen disiplin anlayışı arasındaki ilişki incelenebilir.
2. Disiplin anlayışının öğretmenin durumluk ve sürekli öfke, durumluk ve sürekli kaygı, tükenmişlik, öğrenci başarısı, sınıftaki disiplin problemleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
3. Algılanan cinsiyet rollerinin disiplin anlayışı üzerindeki etkisi incelenebilir.
4. Öğretmenlerin kişiler arası yetkinliklerini besleyen kaynaklara yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Allinder R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148–165.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Eğitim Yönetimi*, 7(28), 513-529.
- Bakioğlu, A., (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Balson, M. (1988). Understanding classroom behaviour. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions of Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bliss, J., ve Finneran, R. (1991). *Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Brown, N. R., Oke, F. E. ve Brown, D. P. (1982). *Curriculum and instruction*. London: Mac Millan.
- Bruce J., Victoria, W. ve Murray, O. (1994). Teachers' views on school discipline: A theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24 (2), 261-276.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. Logman, Publishers, USA.
- Burden, P. ve Byrd, D. (1994). *Methods for Effective Teaching*. Allyn and Bacon. 160 Gould Street. Needham Heights, Massachusetts.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 63-83.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Doğan, T. (2003). *Öğretmen ve eğitim yöneticilerine rehber*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C. ve Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79, 63-75.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi, ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Esen, H. (2006). *İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri (Edirne ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2011). Sınıfta disiplin oluşturma ve uygulama. Ed. İnandı, Y. (Edit.), *Sınıf yönetimi*. Karahan Yayınları Adana.
- Güven, S. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve disiplini konusundaki yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları. *Öğretmen Dünyası*, 226, 26-28.
- Hedrick, C. H. (2005). *Retaining career switchers*. Unpublished Doctoral Dissertation, George Mason University, Fairfax.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hughes, V. M. (2006). *Teacher evaluation practices and teacher job satisfaction*. Unpublished Dissertation. University of Missouri, Columbia.
- Hung, C. J. (2005). *A correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan*. Unpublished Dissertation, The University of the Incarnate Word.
- Imants, J. ve Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15 (1), 77-86.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-47.
- İnandı, Y. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. İnandı, Y. (Edit.). *Öğretmenlik mesleğinin temel özellikleri ve öğretmen nitelikleri*. Karahan Yayınları, Adana.
- Knight, T. (1991). Democratic schooling: A basis for a school code of behaviour in Classroom Discipline. Lovegrove, M., ve Lewis, R. (Ed.), *Classroom discipline*. Melbourne: Longman Cheshire.
- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educators' sense of self-efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2), 603-616.
- Köktaş, Ş. K., ve Köktaş, V. (2007). *Etkili sınıf yönetimi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

- Levin, J. ve Nolan, J. F. (1991). *Principles of Classroom Management: A Hierarchical Approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In: Maddux, J. E. (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3–33). New York, Plenum.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology* 81, 247–258.
- Milner, H. R. (2001). A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement. *Unpublished Dissertation*. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Milner, H. R. ve Woolfolk Hoy, A. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 263-276.
- Moore, W., ve Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (ss. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 172-179.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Educational Studies*, 31(3), 335-345.
- Scarlett, L. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school discipline is? *Educational Review*, 49 (3), 237-251.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In Schwarzer, R. (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Washington, DC: Hemisphere
- Short, R. J. ve Short, P. M. (1994). An organizational perspective on student discipline. *Education*, 114 (4), 567-569.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Stein, M. K. ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Şimşek, Ö. F. (2004). Bir grup rehberliği programının öğretmenlerin disiplin anlayışına etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 41-59.
- Tomal, D. R. (1998). A five-styles teacher discipline model. Annual Meeting of The Midwestern Educational Research Association, Chicago, Illinois. October 14-17.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202-48.
- Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. Marmara Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk eğitimi el kitabı*. Remzi Kitapevi, İstanbul (7. Baskı).
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.

İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Öğrencilerin Yansıtıcı Düşüncelerini Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşleri*

Teacher Comments on The Contributions of Primary Education Curriculums to The Reflective Thinking Abilities of Students

Demet DEMİRALP** & Hilal KAZU***

Özet

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temele alınarak hazırlanan 2005 ilköğretim programlarında öğrencilerin üst düzey düşüncelerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Üst düzey düşünme türlerinden birisi de yansıtıcı düşüncedir. Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye katkısının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan çalışmada tarama (survey) yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Elazığ ilinde görev yapan 644 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bir ölçek yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında, öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlerin geneline katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlere katılma düzeylerine göre, programların genel olarak öğrenme ortamının ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmen görüşlerine göre, programların öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri ile bağlantılı olarak kişisel gelişimlerine de katkı sağladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme

Abstract

Development of higher order thinking skills of students is of great importance to the the 2005 primary education curriculums set forth on the basis of constructivist approach. One of the higher order thinking styles is reflective thinking. This study is performed to investigate the contributions of primary education curriculums to the development of reflective thinking abilities of students from the perspective of teacher comments. The study is descriptive and utilized survey method. 644 classroom teachers, who currently serve in the Elazığ province participated in the study. Data collected with a scale developed by the researchers and analyzed with statistical techniques such as frequencies, percentages, and means. Analysis of the data revealed that most of the teachers agreed with the thoughts that primary school curriculums contribute to the development of reflective thinking abilities of students. This finding shows that teacher perceptions on primary school curriculums from the angle of developing reflective thinking abilities of students are generally positive. According to the degree of teachers' agreements with the statements in the inventory, it can be concluded that the teachers think that the primary school curriculums, learning environment in general and evaluation processes effect the reflective thinking abilities of the student in a positive way. Together with this, according to the teacher perceptions, curriculums help students on their personal developments as a result of development on their reflective thinking abilities.

Key Words: Primary school curriculums, constructivist learning approach, reflective thinking.

* Bu makale, Fırat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'nun tez danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, Elazığ demet.demiralp@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Elazığ hkazu@firat.edu.

Giriş

Sürekli değişim ve gelişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle dünyada, öğrencinin öğrenmesi üzerine birçok teori ortaya atılmaktadır. Son yıllarda da eğitimciler; yeni öğretim programları geliştirme, varolan öğretim programlarını yeniden düzenleme ve özellikle bu programlarda düşünme becerilerini geliştirmeye büyük bir ilgi göstermektedir. Bu ilgi, ülkemizde de kendini göstermiş ve ilköğretim programları yeniden düzenlenmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yenilenmiş bu programlarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı benimsenmiş, öğrencilerin düşünmesi ve düşüncelerini ortaya koyan yeni ürünler yaratması öngörülmüştür.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır. Dolayısıyla bu yaklaşımda bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999, s. 8). Yapılandırmacı yaklaşımda birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Shunk, 1996). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme, kişisel anlam oluşturma sürecidir ve yeni düşünceleri deneyimlerle ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme temeline dayanmaktadır (Jonassen, 1999, s. 236). Bilgi ve gerçeğin insanın aklının dışında olmadığı ve bilginin birey tarafından yapılandırıldığı, bu teorinin savunduğu temel unsurlardır (Duman ve İkiel, 2002, s. 245). Bu yönleriyle alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, genel olarak, öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1999, s. 18; Lerman, 1989, s. 211).

Wilson (1995, s. 3) yapılandırmacı öğrenme ortamını; öğrenenlerin çalışabildikleri ve birbirlerinden destek aldıkları, çeşitli materyalleri, bilgi kaynaklarını kullandıkları, öğrenme amaçlarını ve problem çözme etkinliklerini izledikleri bir yer olarak tanımlamıştır. Bu amaçla yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme vb. öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Yapılandırmacılıkta, öğretim programları da öğrenenlerin bu öğrenme yaşantıları esas alınarak süreç yaklaşımına göre düzenlenir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirici, onların karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulamacı ve araştırmacı yapılarını geliştirmek için etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanır. Dolayısıyla yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Öyle ki öğrenci merkezli olarak oluşturulan öğrenme yaşantılarıyla öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek hedeflenir.

Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı anlayışta oldukça önemlidir. Çünkü öğretimde yansıtma sayesinde, kişi deneyimlerini yeniden yapılandırma olanağı bulmaktadır (Henderson, 1996; Mahnaz, 1997). Dewey (1933) de benzer şekilde eğitimin deneyimlerin yeniden yapılması olduğunu belirterek, bu durumun eğitimin kalitesini değiştirdiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünme sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu yansıtma süreci basitçe, öğrenme-öğretme süreci sırasında ve sonrasında, öğrenme ortamında neler olup bittiğini düşünmek ve bu düşünceler ışığında bir takım değişiklikler yapmak olarak açıklanmaktadır (McCollum, 2002). Dolayısıyla öğrenmede yansıtıcı düşünme, bir deneyim ile başlayan ilgili bir konuyu içsel olarak inceleme ve araştırma sürecidir. Öğrenci kendi deyimiyle anlam yaratır, bunu açıklar ve değişik açılardan sonuçlandırır (Boyd ve Fales, 1983, s. 100). Yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir (Campoy, 2005). Ayrıca yansıtıcı düşünme yoluyla; yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi, öğrencinin öğrenmelerinden sorumluluk duyması, kendi hedeflerini belirlemesi ve öğrenme sürecine katılması da sağlanmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, mevcut programlarda uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım ile sınıf ortamında öğrenmeyi tasarlayan ilkelerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

2005 ilköğretim programları incelendiğinde, hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (MEB TTKB, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin rolü ile yansıtıcı öğrenci özelliklerinin birbiriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında ise, programın yansıtıcı düşünen öğrenci özelliklerini içerdiği söylenebilir. Mevcut ilköğretim programlarında yansıtıcı düşünen öğretmen özellikleri üzerinde de durulmakta ve öğretmenlerden öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmeleri, öğretim sürecinde yapılanları kaydetmeleri ve sürekli olarak bu kayıtları geriye dönüp kontrol ederek gözden geçirmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretmenin kendisini de değerlendirmesi sağlanmaktadır.

İlköğretim programlarının temelde hem öğrencinin hem de öğretmenin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik hazırlandığı, öğrencilerden beklenenlerin yansıtıcı düşünen öğrenci özellikleriyle

paralel olduğu, ayrıca genel yapısı itibarıyla öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmaları ve geliştirmelerine yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple uygulamadaki ilköğretim programları, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarında yardımcı olacak bir takım değişiklikler içermektedir. Çünkü yansıtıcı düşünme, zihinsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılmasını, planlama yapmayı, hedeflerini belirlemeyi, alınan kararların ne kadar etkili olduğunu sürekli olarak kontrol etmeyi gerektirdiğinden öğretim programlarının buna olanak sağlayacak biçimde hazırlanması gerekmektedir. Bu açılarından bakıldığında 2005 ilköğretim programlarında; yapılandırmacı yaklaşımın anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlama, yansıtıcı düşünmenin ise bilimsel düşünme ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla temel alındığı ve birbirini desteklediği görülmektedir.

2005 ilköğretim programlarının uygulamada yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesiyle paralellik göstermesi, programların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisine yönelik araştırmaları gerekli kılmıştır. Ancak, ülkemizde bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ile öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Oysa öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde programın uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim birinci kademe uygulanan mevcut programların öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik görüşlere katılma düzeyleri belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Karasar (2005)'a göre tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada da ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisini belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları da araştırmanın evrenini oluşturan 158 ilköğretim okulu içerisinde olup, bu köy okulları örnekleme dahil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini, Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarından kolay ulaşılabilirlik durumu göz önüne alınarak seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilköğretim okullarında görev yapan 751 öğretmene verilen ölçme aracından 696 tanesi geri dönmüş ve bunlardan 52 tanesi yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta 644 öğretmene uygulanan ölçme aracı işleme alınmıştır. Araştırma kapsamındaki bu öğretmenlerin kişisel bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	392	60.9
Kadın	252	39.1
Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	62	9.6
6-10 yıl	85	13.2
11-15 yıl	195	30.3
16-20 yıl	87	13.5
21-25 yıl	64	9.9
26 yıl ve üzeri	151	23.4

Okuttukları sınıf	f	%
1. Sınıf	124	19.3
2. Sınıf	135	21.0
3. Sınıf	137	21.3
4. Sınıf	124	19.3
5. Sınıf	124	19.3
Sınıftaki öğrenci sayısı	f	%
5-14	22	3.4
15-24	170	26.4
25-34	302	46.9
35-44	135	21.0
45 ve üzeri	15	2.3
Toplam	644	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, % 60.9'unun erkek, % 39.1'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini, en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (% 30.3) oluştururken, bu grubu 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (% 23.4) izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflara ilişkin dağılımları, öğretmenlerin okuttukları sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin dağılımları incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla (% 46.9) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak; ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla, taslak olarak oluşturulan ölçekte, ilk olarak literatür taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 49 madde belirlenmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için hazırlanan maddelerle ilgili olarak ilköğretim birinci kademe görev yapan 6 sınıf öğretmeni ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında görev yapan 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2008, s. 121) kapsam geçerliğinin sağlanması için “taslakta yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir?” sorusunun cevabının aranması gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda 49 maddeden 47 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 47 maddeden oluşan taslak ölçek, ilköğretim birinci kademe görev yapan 153 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonucu olarak veriler işleme alınmıştır. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.931, Bartlett Testi ise 5878.247 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2007, 126)'e göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 47 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 69.732'dir. Bununla birlikte döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 48.349 olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu da göstermektedir. Çünkü tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 125). Diğer taraftan özdeğerlere göre belirlenen çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir. Çünkü grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2007, s. 126). Ayrıca component matrix tablosuna göre, 47 maddenin birinci faktör yük değerlerinin .45 ve .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin tek boyutlu olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Yapılan bu geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla son halini alan veri toplama aracında, öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 4 madde, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerini içeren 47 maddelik ölçek olmak üzere toplam 51 madde yer almaktadır.

Ölçek, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla “*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum*”, şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama tekniklerinden yararlanılmıştır. Ankette yer alan ilgili maddelerin düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: *Hiç Katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen Katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Tamamen Katılıyorum 4.21 – 5.00.*

Bulgular

Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 2’de, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte yer alan toplam 47 maddeye yönelik aritmetik ortalama ve standart sapmalar verilmiştir. Ancak bulguların yorumlanması kısmında çok geniş olacağı düşünülerek bazı maddelere yer verilmemiştir.

Tablo 2

İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Katkısına Yönelik Görüşler

M No	İlköğretim programları	$\bar{X}$	ss
1.	Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir.	4.02	.85
2.	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir.	3.87	.80
3.	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	3.88	.81
4.	Öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir.	3.70	.89
5.	Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.	3.75	.79
6.	Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir.	3.90	.85
7.	Öğrencilerin öğrenme sürecinde düşüncelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler.	3.92	.83
8.	Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.	3.82	.92
9.	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.	3.88	.83
10.	Öğrencilerin, olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlar.	3.72	.79
11.	Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.89	.79
12.	Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir.	3.65	.82
13.	Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur.	3.73	.81
14.	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.	3.99	.83
15.	Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir.	3.73	.85
16.	Öğrencileri bağımsız çalışmaya teşvik eder.	3.67	.93
17.	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir.	3.74	.84
18.	Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.	3.66	.82
19.	Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.78	.82
20.	Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.	3.70	.82
21.	Öğrencilere yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir.	3.86	.83
22.	Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez.	2.45	.98

M No	İlköğretim programları	$\bar{X}$	Ss
23.	Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir.	3.77	.84
24.	Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.87	.81
25.	Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır.	3.92	.80
26.	Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar.	3.65	.87
27.	Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.	3.82	.78
30.	Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.	3.80	.83
31.	Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.	3.67	.84
32.	Öğrencilerin öz-yeterliliğini artırır.	3.71	.82
33.	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir.	3.69	.83
34.	Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak sunmalarına imkan verecek materyaller sunar.	3.82	.80
35.	Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir.	3.77	.81
36.	Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar.	3.83	.81
37.	Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir.	3.76	.81
38.	Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar.	3.80	.84
39.	Portfolyolarla öğrencilerin gelişimlerinin sürekli olarak kaydedilmesine olanak tanır.	3.63	.89
40.	Öğrencilere çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtma yapma fırsatı verir.	3.65	.85
41.	Öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır.	3.75	.81
42.	Öğrencilere, kendilerini ve gruplarını izleyerek bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini günlükler yoluyla kaydetmelerine olanak tanır.	3.57	.85
43.	İçerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir.	3.03	1.01
44.	Çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir.	3.78	.82
45.	Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir.	3.69	.87
46.	Ders kitaplarında, her konuyla ilişkili yer verilen sorularla öğrencileri düşündürmeye yönelir.	3.76	.86
47.	Öğrencilerin yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.	3.77	.79

Araştırmaya katılan öğretmenler, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik maddelerden çoğuna '*katılıyorum*' düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Olumsuz iki maddeden biri olan ilköğretim programları "*öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez*" maddesine öğretmenler, '*katılmıyorum*' düzeyinde ($\bar{X}=2.45$) görüş belirtirken, bir diğeri olan ilköğretim programları "*içerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir*" maddesine ise '*kısmen katılıyorum*' düzeyinde ($\bar{X}=3.03$) görüş belirtmişlerdir. Bu durum, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin ilköğretim programları "*öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir*" maddesine daha fazla katıldıkları ($\bar{X}=4.02$) görülmektedir. Yansıtıcı düşünme, sorun çözme yaklaşımı olarak değerlendirilmekte ve bir araştırma sürecini gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki katkısına yönelik,

İlköğretim programları “*öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler*” maddesine öğretmenlerin ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3.75$) düzeyinde görüş belirtmiş olmaları da önemli bir bulgudur. Bununla birlikte öğretmenler, ilköğretim programlarının “*öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlamada*” ($\bar{X}=3.70$) ve “*öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde*” ($\bar{X}=3.87$) etkili olduğunu da düşünmektedirler. İlköğretim programları; sorunları etkin bir şekilde çözebilen birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır (<http://programlar.meb.gov.tr>). Bu şekilde yetişen bireyler öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kolaylıkla uygulamaya koyabileceklerdir. Yansıtıcı düşünme de, problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu görüşlere katılıyor olmaları, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmede katkısının olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Öğrencilerin kişisel gelişimleri ile ilişkili olarak, ilköğretim programları; öğrencilerin “*eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur*” ($\bar{X}=3.88$), “*sorumluluk kazanmalarını sağlar*” ($\bar{X}=3.82$), “*sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar*” ($\bar{X}=3.88$), “*ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir*” ($\bar{X}=3.74$), “*kişisel gelişimlerine katkıda bulunur*” ($\bar{X}=3.82$), “*öz-yeterliliğini artırır*” ($\bar{X}=3.71$); öğrencilere “*kendine güven duygusunu kazandırır*” ($\bar{X}=3.90$), “*yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir*” ($\bar{X}=3.86$); öğrencileri “*öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir*” ($\bar{X}=3.73$), “*bağımsız çalışmaya teşvik eder*” ($\bar{X}=3.67$) görüşlerine öğretmenlerin katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi, öğrencilerin bu gibi özelliklerinin geliştirilmesi ile paralellik göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında; öğretmen görüşlerine göre, programların öğrencilerin genel gelişimlerini ve bağlantılı olarak yansıtıcı düşüncelerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte; programlar, öğrencilerin “*okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir*” maddesine ‘katılıyorum’ ($\bar{X}=3.69$) düzeyinde görüş belirtmiş olmaları diğer bir bulgudur. Okumaktan ve öğrenmekten zevk almak hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesi ve düşünme becerilerinin gelişmesi açısından çok önemlidir. İlköğretim programlarında da öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Öyle ki öğretmen görüşleri de, programların, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edici olduğu yönündedir.

İlköğretim programlarındaki öğrenme-öğretme etkinlikleri ile ilgili olarak, programlar; “*öğrencilerin öğrenme sürecinde düşüncelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler*” ($\bar{X}=3.92$) ve “*öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir*” ($\bar{X}=3.76$) maddelerine öğretmenlerin ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. İlköğretim programlarının yenilenmesinde esas alınan ilkelerden biri de, öğrenme-öğretme etkinliklerinde çeşitliliklere yer verilmesidir. Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir öğretim programında yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğrencilerin düşüncelerini geliştirici niteliktedir. Öğretmen görüşlerine göre de mevcut programlarda yer alan etkinliklerin, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

İlköğretim programlarının öğrenme ortamı boyutunda ise, programlar, “*öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” ($\bar{X}=3.89$), “*öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir*” ($\bar{X}=3.77$) ve “*öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” ($\bar{X}=3.87$), “*Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar*” ($\bar{X}=3.65$), “*öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır*” ($\bar{X}=3.92$), “*Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar*” ($\bar{X}=3.83$), “*öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” ($\bar{X}=3.78$) maddelerine de öğretmenlerin katıldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi açısından öğrenme ortamlarının buna yönelik düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Demirel (2004) de yansıtıcı düşünmeyi öğrenme-öğretme sürecine ve dolayısıyla hayata aktarabilmek için destekleyici ortamlara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen görüşleri, programların bu ortamların oluşmasını desteklediği yönündedir.

İlköğretim programlarının değerlendirme süreci ile de ilgili olarak, ilköğretim programları; “*öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar*” ($\bar{X}=3.66$), “*öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir*” ($\bar{X}=3.70$), “*öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır*” ($\bar{X}=3.75$) ve “*çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir*” ($\bar{X}=3.78$) maddelerine öğretmenler ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünme sürecinde değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin kendilerini ve birbirlerini değerlendirmelerine yönelik olmalıdır. Programların ölçme ve değerlendirme boyutunun ele alındığı Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde; programların ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin belirli ölçütler doğrultusunda kendilerini ve akranlarını değerlendirdiklerine ve bu değerlendirmelerin yapılabilmesi amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formların kullanıldığına yer verilmektedir. Yönetmeliğe göre, öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları öğretmenlerin uygun gördükleri sıklıkta yapılmalıdır. Bununla birlikte; bu değerlendirme çalışmalarıyla öğrenciye not verilmeyeceği, sonuçların öğrencinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılacağı da vurgulanmaktadır (MEB TTKB, 2006).

Yansıtıcı öğrenmede sürece bağlı değerlendirme esastır. İlköğretim programlarında da sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilmektedir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araç olarak nitelendirilmektedir. Programlar, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir (MEB, 2005). Bunlardan, programlarda süreci değerlendirmeye yönelik olarak yer verilen ölçme-değerlendirme teknikleri (portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem gibi) yansıtıcı düşünmeyi geliştirici nitelikler de taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri doğrultusunda; ilköğretim programları değerlendirme sürecinin, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye olumlu yönde etkisinin olduğu söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki katkısına ilişkin görüşlere genel olarak katıldıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlere katılma düzeylerine göre, programların genel olarak öğrenme ortamının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim programlarının tanıtım kitapçığında, programların öğrencilerin yaratıcılıklarını, girişimciliklerini, sorun çözme, düşünme becerilerini geliştirebilmelerini sağlayan motive edici ortamlar sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca programların, öğrencilerin düşüncelerini arkadaşları ve öğretmenleriyle tartışabildikleri ve onlardan gelen yansımaları kullanabildikleri ortamların oluşturulmasına olanak sağlayabildiğine değinilmiştir (MEB, 2005). Dolayısıyla bu araştırmadaki öğretmen görüşlerinin de, mevcut ortamların bu özellikleri kazandırdığı şeklinde olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin, değerlendirme sürecinin de öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesini olumlu yönde etkilediği düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, programların öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağladığı ve öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verdiği görüşlerine katılmışlardır. Lipton ve Hubble (1998) da, öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini uyarmak için onlara kendilerini ve akranlarını değerlendirme olanağının verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Ünver, 2003).

Araştırmada öğretmenlerin, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünceleri ile bağlantılı olarak kişisel gelişimlerine de katkı sağladığına katıldıkları bir başka sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Mevcut ilköğretim programlarında, bireylerin bilinçli vatandaşlar olarak bağımsız kararlar alabilecek değer yargıları geliştirebilen, sorumluluklarını ve haklarını bilen kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterildiği; bu amaçla, öğrencilerin bireysel saygı, kişisel gelişim, kişisel güven, duygusal ve sosyal gelişimlerini kazanabilmeleri için çaba gösterildiği vurgulanmaktadır (MEB TTKB, 2005). Buradan yola çıkarak, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin de, mevcut programların bu özellikleri gerçekleştirdiğine yönelik görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin ilköğretim programlarının öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirdiği görüşüne daha fazla katıldıkları görülmüştür. Yansıtıcı düşünmenin öncüsü olarak bilinen Dewey (1933), yansıtıcı düşünmenin kazandırılmasında problem çözme becerisine ve araştırmacı

özellikle sahip olmanın önemine değinmiştir. Bu anlamda, öğretmenlerin ilköğretim programlarının öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği görüşüne yüksek oranda katılmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin, ilköğretim programlarını öğrencilerin, kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını desteklemede etkili buldukları sonucuna da ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin kullanıldığı eğitim ortamında öğrenci, sorun çözme yeteneğini geliştirmektedir. Song, Grabowski, Koszalka ve Harkness (2006), problem temelli öğrenme boyunca yansıtıcı düşünmeyi ilerleten önemli faktörleri araştırmıştır. Problem temelli öğrenmenin yansıtıcı düşünmeyi artıran mekanizmayı içerdiğini savunmuşlardır. Eğitim ortamında öğrencilerin problemler hakkındaki düşüncelerine yer verilmesi ve öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol alması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim ilköğretim programlarının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımın temelinde problem çözme becerilerini kazandırma ilkesi vardır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin, programların öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlamada katkısının olduğuna yönelik görüş belirtmeleridir. Mezirow (1991), öğrenilecek konuların gerçek yaşama yansıtılmasının yansıtıcı öğrenme açısından önemli olduğunu vurgulayarak bu konuya büyük katkı getirmektedir. Bu nedenle öğrenme gerçek yaşama yansıtıldığında anlam bulmaktadır (Akt. Dolapçioğlu, 2007).

Bunların yanı sıra öğretmenler, içeriğin öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik olmadığı şeklindeki olumsuz bir görüşe kısmen katılmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin, ilköğretim programlarının üst düzey düşünme türlerinden biri olan yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine katkı sağladığına fazla katılmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla ilköğretim programlarında özellikle vurgulanmış olan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olarak öğretmen görüşlerinin bu şekilde olması düşündürücü bir sonuç olarak algılanabilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, programlara yönelik şu önerilerde bulunulması uygun görülmüştür;

- İlköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içeriğinin açık bir şekilde irdelenmesi, içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi ve içerikle beraber bu becerilerin öğretme yollarına yönelik uygulamalara yer verilmesi gereklidir. Öğretmenler, bu üst düzey düşünme becerileri hakkında yeterince bilgilendirilmeli, uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Öğretmenlere, öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanmalıdır. Yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim kursları ve konferanslar düzenlenebilir. Konuyla ilgili küçük bir kitapçık oluşturularak öğretmenlere sunulabilir.
- Ülkemizde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı dikkate alındığında, ilköğretimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve bu kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine daha fazla araştırma yapılabilir.
- Öğrencilerin bulundukları öğrenme ortamının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde ne düzeyde etkili olduğu konusunda da araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Boyd, E. & Fales, A. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (8. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campoy, R. W. (2005). *Case study analysis in the classroom: Becoming a reflective teacher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (7. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dolapçıoğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Duman, B. & İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(12), 245-262.
- Henderson, G. J. (1996). *Reflective teaching: The study of constructivist practices*. New York: Cornell University Press.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.). *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory*, 2, (pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, mathematics and mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 20, 211-223.
- Mahnaz, M. (1997). Content and nature of reflective teaching: A case of an experiment middle school science teacher. *Clearing House*. 70(3), 143-151.
- McCollum, S. (2002). Reflection: A key for effective teaching. *Teaching Elementary Physical Education*, 6-7.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Müdürlüğü Basımevi.
- MEB TTKB. (2005). “İlköğretim Programlarının Uygulanması” konulu 2005/80 nolu genelge. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>, 17.12.2007 tarihinde alındı.
- MEB TTKB. (2006). “İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme” konulu Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2006/95 nolu genelge. <http://ttkb.meb.gov.tr/ttkb>, 18.12.2007 tarihinde alındı.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Shunk, D. H. (1996). *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Song, H. D., Grabowski, B. L., Koszalka, T. A. & Harkness, W. L. (2006). Patterns of instructional-design factors prompting reflective thinking in middle school and college level problem-based learning environments. *Instructional Science*, 34(1), 63-87.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Wilson, B. G. (1995). Metaphors for instruction: Why we talk about learning environments. *Educational Technology*, 35(5), 25-30.

Coulomb Kanunu Konusu İle İlgili Farklı Soru Sunum Biçimlerinin Öğrencilerin Fizik Başarılarını Ölçmede Oluşturduğu Farklılıklar

Coulomb's Law Related to Subject the Differences Created by Using Different Representations of Questions on Evaluating the Student's Physics Achievements

İsmet ERGİN*, Recep CÖMERT** & Musa SARI***

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin fizik dersi Coulomb Kanunu konusundaki başarılarını değerlendirmede farklı sunum biçimleri (sözel, şekilli, matematiksel ve grafikli) kullanılarak hazırlanan soruların etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaçla, bir normal ve bir Anadolu lisesinde fizik dersi alan on birinci sınıf fen şubelerinde öğrenim gören 166 öğrenciden oluşan örneklem grubuna farklı sunum biçimlerinde sorular içeren kısa test uygulanmıştır. Bu çalışma öğrenci başarıları açısından çoklu sunum biçimleri arasındaki ilişkiyi bir gruba uygulanan testten elde edilen geçerli ve güvenilir verilere dayanarak araştırılan tarama türü betimsel bir çalışmadır. Öğrencilerin Coulomb Kanunu ile ilgili kısa testteki sorulara vermiş oldukları cevaplar soru bazında ilişkili ölçümler t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin aynı fizik kavramını öğrenme seviyelerini ölçmek amacıyla sözel, matematiksel, şekilli ve grafikli sunum biçimlerinde hazırlanan sorulardaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Sunum Biçimleri, Öğrenci Başarısı, Fizik Eğitimi, Soru Biçimleri.

Abstract

The purpose of this study is to explore, whether there is an effect of the questions, which are prepared by using different representations (verbal, mathematical, pictorial and graphical) to evaluate the student's physics Coulomb law of physics lesson achievement. For this purpose, quizzes, that includes the questions which are prepared by using multiple representations, were applied to the 166 students that were 11th grade science classes of a high school and a special programmed Anatolian high school. This study, which investigates the relationship between student's achievements in term of the multiple representations via the valid and reliable quizzes results, is scanning type descriptive study. Coulomb law students about answers of the quizzes were analyzed for each question, which were in different representational forms, by using paired-sample t-test analysis. According to the findings of the t-test results of the two quizzes, it is found that there are statistically significant differences between the success level of the verbal, pictorial, mathematical and graphical questions of the same physical concept in each quiz questions.

Key Words: Multiple Representantion Forms, Student's Achievment, Physics Education, Questions Forms.

* Dr.Öğ.Bnb., Kara Harp Okulu Dekanlığı, Temel Bilimler Bölüm Başkanlığı, Ankara-Türkiye. ismet.ergin@gmail.com

** Öğ.Alb., GATA Sağlık Astsubay Okulları Komutanlığı, Ankara-Türkiye. kule285@yahoo.com.tr

*** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Ankara-Türkiye. msari@gazi.edu.tr

Giriş

Bilim, bir alandaki varlıkları ve olayları inceleme, açıklama, onlara ilişkin genellemeler ve ilkeler bulma, bu ilkeler yardımıyla gelecekteki olayları kestirme gayretleridir. Fen bilimlerinde de doğadaki varlıklar ve olaylar aynı amaçla incelenir (Kaptan, 1998).

Fen Bilimleri, aslında insanoğlunun varoluşundan beri merak etmekte olduğu, doğayı çözmeye ve anlamaya çalışma gayretlerinin bir ürünüdür. Fen bilimlerinin içeriğine bakıldığında karşımıza olgular (olaylar), kavramlar, ilkeler ve genellemeler ile kuramlar ve kanunlar çıkmaktadır. Özellikle, fizik, kimya, biyoloji ve astronomi gibi fen bilimleri, matematik alt yapısı ile birlikte günlük yaşantıda ve doğada gerçekleşen olayların bilimsel açıklamalarını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Fen bilimleri ve ona dayalı olarak gelişen teknolojiler, ülkelerin gelişmesinde önemli rol oynadığından, fen bilimleri eğitimi de okullarda ön plana çıkmaktadır. Fen bilimleri eğitiminin amaçları incelendiğinde, ilköğretimde; öğrencinin çevresini anlamaya yönelik bilgi edinmesini sağlama ve bir düşünme sistemi geliştirmesine yardım etme şeklinde ifade edilen amacın, ilerleyen dönemlerde; kendi yaşantısı için teknolojik dünya ile başa çıkma becerisi ile donanımlı olma, bilimle ilişkili toplumsal olayları çözebilme, uzmanlık eğitimi bilincini geliştirme ve akademik hayata hazırlanma gibi daha karmaşık şekillere dönüştüğü görülmektedir (Kaptan, 1998). Bir diğer tanıma göre ise, fen öğretimi; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, keşfedici, üretken, takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002).

Fizik dersi diğer fen dersleri ile karşılaştırıldığında başarı düzeyi düşük olan bir derstir (Cömert, 2010). Bu durumun pek çok nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birisi, öğrencilerin günlük hayatta örnekleri ve uygulamaları çok sık görülmesine rağmen, fizik dersini zor bir ders olarak görmeleridir. Öğrenciler fizik dersinde yer alan kavramların, olay ve olguların bir kısmını tam olarak kavramada ve öğrenmede sıkıntılar yaşamakta, bu kavramlar, olay ve olgularla ilgili ortaya konan problemleri çözmede başarısız olmaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı problem çözmede yaşadıkları zorluğu fizik formüllerini ezberleyerek ve problemlerdeki verileri kullanıp yerlerine yazarak gidermeye çalışmaktadırlar (Aydın, 1993).

Öğrencilerin fizik kavramlarını anlamaları, kavramları diğer kavramlar ve günlük hayattaki örnekler ile aralarındaki ilişkileri kurabilmelerini sağlamak amacıyla son yıllarda fen bilimleri öğretiminde, öğrenme ortamını zenginleştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Bu maksatla öğretmenler derslerde çoklu anlatım ve sunum biçimleri kullanarak öğrencilerin tüm alıcılarını (duyularını) etkin hale getirmeye çalışmaktadırlar (Cömert, 2010).

Bu konudaki önemli gelişmelerden birisi de, okullarımızdaki öğretim sisteminin öğrencilerin bilgileri kendilerinin yapılandırmasını sağlayarak öğrenmeyi kalıcı hale getirmelerine olanak sağlayacak olan yapılandırıcı öğretim sistemine geçirilmesidir.

Fen bilimleri eğitiminde başarının ölçülmesi öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 2007). Ölçme insanların, olayların veya eşyaların belirli bir niteliğini gözleme ve sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade etme işlemidir (Turgut, 1995). Alternatif ölçme ve değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bal, 2012).

Öğrenci başarısını belirlemede, öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Öğretmenler tarafından en çok kullanılan testler başarı testleridir. Başarı testleri, bir veya bir grup öğrencinin herhangi bir ders ya da konuda belli bir öğretim programının uygulanması sonucunda elde ettiği bilgi, beceri ve davranışları ölçen testlerdir (Çakan, 2004; Temel, 1991).

Son yıllarda araştırmaların bir kısmı, öğrenci başarısını ölçmekte kullanılan başarı testlerinin değişik olmasının öğrenci başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı yönünde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda sınav yapılan konunun, ünitenin, dersin, sınavın uygulandığı öğrenci grubunun özelliklerine göre

sınav türünün (kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri ve yazılı yoklamalar) öğrenci başarısına etkisi değişiklik göstermektedir. Ancak, çalışmaların ortak tespiti, farklı sınav türü uygulamasının öğrenci başarısını etkilediği yönündedir (Mainhoff, 1986; Lancaster, 1987; Martinez, 1991; Hodson, 1994; Aydın, 1993; Kaya, Bal ve Sezek, 2002; Morgil, Yılmaz, Özcan ve Erdem, 2002; Morgil ve Yılmaz 2001; Poyraz, 2006; Kızılcık ve Tan, 2007).

Öğrencilerin fizik kavramlarını anlama ve bunları günlük hayattaki olaylarla ilişkilendirerek bu kavramı pekiştirmelerini sağlamak amacıyla son yıllarda çoklu sunum biçimlerinin kullanılması ön plana çıkmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalardan biri olan Van Heuvelen (1991)'in çalışmasında, deneyimli bir fizikçinin bir fizik problemini çözmede kullandığı işlem aşamalarının, basit bir şekilde öğrenciler tarafından da kullanılabileceğini ve bu şekilde öğrencilerin fizik problemlerini anlamalarına yardımcı olunacağını belirtmektedir.

Fen ve fizik eğitimindeki deneyimler, uzman kişilerin rakamsal olarak fizik problemlerini çözmeden önce, problemleri anlamada kendilerine yardımcı olacak resimler, grafikler ve diyagramlardan sık sık yararlandıklarını göstermektedir. Deneyimsiz kişilerin ise bunun tam tersine problem çözümünde formül merkezli metotlar kullandıkları görülmektedir. Fiziğin yapısını öğrenmek için, öğrenciler sürekli olarak belirli fiziksel olaylar ve sistemlerin yapısını (modellerini) açıklayan sunum biçimlerini kullanma ve hazırlama ile meşgul olmalıdırlar (Hestenes, 1997).

Değişik sunum biçimleri kavramını öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullanabilecek bir öğretim stratejisi olarak ortaya koyan Van Heuvelen, sözel, şekilli, resimli, fiziksel, vektörel, grafikli ve matematiksel sunum biçimlerinin problem çözmede kullanımını çoklu sunum biçimleri (multiple representations) olarak isimlendirmiştir. Çoklu sunum biçimleri kullanarak fizik problemlerini çözmenin amacı; fiziksel olayları, kelimeler, şemalar, diyagramlar, grafikler ve denklemler gibi değişik şekillerde ifade etmektir (Van Heuvelen ve Zou, 2001).

Fizik öğretimi, şekilli, matematiksel/sembolik ve sözel (sözlü ve günlük konuşmanın kullanıldığı yazılı bölümler) biçimleri kapsayan pek çok sunum biçimi içerir. Farklı sınav türü uygulamasının öğrenci başarısına etkileri olduğu yönündeki tespitlere ilave olarak, son dönemde fizik eğitimi araştırmacıları aynı sınav türü içinde yer alan soruların sunum biçiminin de (sözel, şekilli, resimli, vektörel, şematik, grafikli vb.) öğrenci başarısına etkisinin olduğunu iddia etmektedirler (Cömert, 2010).

Bu araştırmanın amacı, “öğrencilerin fizik dersi Coulomb Kanunu konusundaki başarı seviyelerinin değerlendirilmesinde kullanılan farklı soru sunum biçimlerinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığını araştırmaktır.” Farklı sunum biçimlerinde sorular içeren kısa test uygulamasının sonuçlarına göre öğrencilerin başarı durumları arasında fark olup olmadığı incelenecektir.

Bu çalışmanın, öğrencilerin kendilerine farklı öğretme yöntemleri ve çeşitli sunum biçimlerinde aktarılan fizik kavramlarını öğrenme seviyelerinin ölçülmesi, öğretim metotları ile öğretim programlarında kullanılan materyallerin geliştirilmesi ve yapılan değerlendirmelerde uygun soru sunum biçimleri kullanılarak daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin fizik dersi Coulomb Kanunu konusundaki başarı seviyelerinin değerlendirilmesinde çoklu sunum biçimleri kullanılarak hazırlanan soruların öğrenci başarısına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, bir normal lise ve bir Anadolu lisesinde fizik dersi alan on birinci sınıf fen şubelerinde öğrenim gören öğrencilere dört sorudan oluşan kısa test uygulanmıştır. Bu çalışma öğrenci başarısı açısından çoklu sunum biçimleri arasındaki ilişkiyi bir gruba uygulanan testten elde edilen geçerli ve güvenilir verilere dayanarak araştırma tarama türü betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Ankara’da fizik dersi alan tüm on birinci sınıf lise öğrencileri, örnekleme ise, 2008–2009 eğitim ve öğretim yılında Ankara’da bir normal lise ile bir Anadolu lisesinin on birinci sınıfı fen şubesinde öğrenim gören 166 öğrenci oluşturmaktadır. Okullarda öğrenim gören on birinci sınıf öğrencilerin toplam sayısı 179 kişi olup on birinci sınıf öğrencilerin hepsi araştırmaya katılmıştır. Her iki lisede de 3’er adet fen şubesi bulunduğundan fen şubelerindeki tüm öğrenciler uygulamaya katılmıştır. Bu okullar ve öğrenciler yansız olarak rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, çoklu sunum biçimlerinin öğrenci başarısına etkisi olup olmadığı hususunun araştırılması amaçlandığından, Meltzer (2002) tarafından kullanılmış ve dört farklı sunum biçimi ile hazırlanmış sorulardan oluşan Coulomb Kanunu kısa testi Türkçeye çevrilerek K.T. sınavı hazırlanmıştır. K.T., Coulomb Kanunu kavramını içeren sorulardan oluşmaktadır. Testte aynı konuda aynı davranışı ölçmeye yönelik eşdeğer ancak, farklı sunum biçimlerinde hazırlanmış sorular yer almaktadır. Birinci soru sözel, ikinci soru şekilli, üçüncü soru matematiksel ve dördüncü soru ise grafikli sunum biçiminde düzenlenmiştir. Soruların hepsi aynı formülle çözülmekte ve aynı davranışı ölçmektedir. K.T.'de Meltzer (2002)'in çalışmasında kullandığı sorular Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. K.T.'in geçerliliğini sağlamak için farklı uzman görüşüne başvurularak sorular kontrol ettirilmiştir. K.T.'deki sorular sunum biçimleri esas alınarak hazırlanmıştır. K.T. Coulomb Kanunu kavramını içeren sorular EK'te sunulmuştur. Hazırlanan kısa test, fizik dersinde elektrostatik ünitesini görmüş, on birinci sınıf öğrencilerinden, Ankara'daki bir normal lisede fen şubelerindeki 83 öğrenci ile bir Anadolu lisesinin fen şubelerindeki 96 öğrenci olmak üzere toplam 179 öğrenciye uygulanmıştır. Her iki lisede de 3'er adet fen şubesi bulunduğu için fen şubelerindeki tüm öğrenciler uygulamaya katılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, araştırmanın amacına göre 4 adet sorudan oluşan kısa test (K.T.) hazırlanmıştır. K.T.'in yer aldığı sınav, örnekleme oluşturan 179 öğrenciye uygulanmış ancak, uygulama sonucunda 13 öğrencinin sınavı karşılaştırma ve değerlendirme yapmaya uygun veri bulunmadığından değerlendirmeye alınmamış, tüm analiz ve değerlendirmeler 166 öğrenci esas alınarak yapılmıştır. K.T. fizik dersinde uygulanan ve bir doğru cevabı bulunan, bilgi ölçeği bir sınavdır. Çoktan seçmeli bir sınavın güvenilirliğinin hesabında olduğu gibi, hazırlanan testin güvenilirliği madde istatistiklerinden faydalanılarak hesaplanmıştır. K.T.'de yer alan 4 soruya ait madde analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'de yer alan verilerden, K.T.'in KR-20 güvenirlik katsayısı 0.900 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1

K.T. 'in Madde Analizi Sonuçları

Soru Numarası	Sözel (1)	Şekilli (2)	Matematiksel (3)	Grafikli (4)
Doğru Cevap	103	74	90	68
Yanlış Cevap	61	84	57	79
Madde Güçlüğü (p _j)	0.620	0.446	0.542	0.410
Madde Standart Sapması (s _j)	0.485	0.497	0.498	0.492
Madde Varyansı (s _j ²)	0.235	0.247	0.248	0.242
Madde Ayırıcılık Gücü (r _{jk})	0.911	0.867	0.844	0.889
Madde Güvenirliği (r _j)	0.442	0.431	0.421	0.437

$$KR_{20} = \frac{4}{4-1} \left[1 - \frac{0.972}{(1.731)^2} \right] = 0.900$$

Sunum biçimleri arasında öğrenci başarıları bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı konusunda, herhangi iki sunum biçiminin (sözel-şekilli, sözel-matematiksel, sözel-grafikli, şekilli-matematiksel vb.) karşılaştırılması ilişkili ölçümler için (paired sample) t-testi analizi ile yapılmıştır. İlişkili ölçümler için t-testi ile genel anlamda aynı ya da eşleştirilmiş örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilen ilişkili iki ölçüme ait ortalama karşılaştırılır. Bu test ile gruba test uygulandıktan sonra testte ilişkin ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığı belirlenir. Bir grubun ve örneklemin iki bağımlı değişkene ilişkin ortalamalarının karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir güven düzeyinde anlamlı olup olmadığı da ilişkili ölçümler için t-testi analizi ile test edilir (Ural ve Kılıç, 2005).

Örneklem grubunun büyüklüğüne göre z ya da t testi uygulanabilir. Örneklem sayısı arttıkça t-değerleri ile z-değerleri arasındaki fark da azalmaktadır (Özdamar, 2002). Bu çalışmada 166 öğrenciden oluşan bir örneklem grubu bulunması, evrenin standart sapmasının bilinmiyor olması, çok sayıdaki verinin analizinde z-testi ile t-testinin aynı sonuçları vermesi nedeniyle, araştırma verileri ilişkili ölçümler için t-testi ile analiz edilmiştir.

K.T.'in güvenilirlik analizleri verilen hesaplama yöntemi ile diğer istatistiksel analizler ise istatistik programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Bu çalışmada serbestlik derecesi $sd=166-1=165$ olarak elde edilmiş, buna karşılık t değeri 1.64 olduğundan sonuçlar $t_{(165)}=1.64$ ve 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Öğrencilere uygulanan K.T.'de yer alan farklı sunum biçimlerindeki dört sorunun her biri için doğru cevap veren öğrenci sayıları ve başarı yüzdeleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'deki verilere göre başarı seviyesi en düşük soru % 41.0 ile grafikli soru iken, öğrencilerin sözel soruda % 62.0 ile oldukça başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 2

K.T. 'deki Soruların Başarı Yüzdeleri

	Doğru Cevaplayan Öğrenci Sayısı	Yanlış Cevaplayan Öğrenci Sayısı	Başarı Yüzdesi (%)
Sözel	103	63	62.0
Şekilli	74	92	44.6
Matematiksel	90	76	54.2
Grafikli	68	98	41.0

Öğrencilerin sözel ile şekilli sorular arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için ilişkili ölçümler için (paired sample) t-testi analizi yapılmıştır. Uygulanan t-testi analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Sözel ile Şekilli Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Sözel	166	1.55	1.22	165	4.69	0.000
Şekilli	166	1.11	1.25			

İlişkili ölçümler t-testi sonuçlarına göre t değeri, 1.64'ten büyük ve p anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olduğundan sözel ve şekilli sorularındaki başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 4

Sözel ve Şekilli Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Şekilli		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Sözel	Yanlış	56	7	63
	Doğru	36	67	103
Toplam		92	74	166

Tablo 4'te sunulan sözel ve şekilli sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde sözel sorusunu doğru cevaplayan 103 öğrenciden 67'sinin (% 65.05) şekilli sorusunu da doğru cevapladığı, şekilli sorusunu doğru cevaplayan 74 öğrenciden 67'sinin (% 90.54) sözel sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Bu durum, sözel sorusunda başarılı olan öğrencilerin % 34.95'inin aynı kavramı ölçmek için hazırlanan eşdeğer bir soru olan şekilli sorusunda ise başarısız olduklarını ortaya koymaktadır. Sözel sorusunun başarı yüzdesi % 62.05 iken, şekilli sorusunun başarı yüzdesi % 44.58 olmuştur.

Öğrencilerin sözel ile matematiksel soruları arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılan ilişkili ölçümler için t-testi analiz sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

Sözel ile Matematiksel Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Sözel	166	1.55	1.22	165	1.87	0.063
Matematiksel	166	1.36	1.25			

Tablo 5'de elde edilen t değeri, 1.64'ten büyük olmasına rağmen p anlamlılık düzeyi $p > 0.05$ olduğundan sözel ve matematiksel sorularındaki başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 6

Sözel ve Matematiksel Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Matematiksel		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Sözel	Yanlış	45	18	63
	Doğru	31	72	103
Toplam		76	90	166

Tablo 6'da sunulan sözel ve matematiksel sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde sözel sorusunu doğru cevaplayan 103 öğrenciden 72'sinin (% 69.90) matematiksel sorusunu da doğru cevapladığı, matematiksel sorusunu doğru cevaplayan 90 öğrenciden 72'sinin (% 80.00) sözel sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Sözel sorusunun başarı yüzdesi % 62.05, matematiksel sorusunun başarı yüzdesi de % 54.22 olmuştur.

Öğrencilerin sözel ile grafikli soruları arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılan ilişkili ölçümler için t-testi analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Sözel ile Grafikli Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Sözel	166	1.55	1.22	165	5.69	0.000
Grafikli	166	1.02	1.23			

Tablo 7'deki t değeri 1.64'ten büyük ve p anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğundan sözel ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Tablo 8

Sözel ve Grafikli Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Grafikli		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Sözel	Yanlış	58	5	63
	Doğru	40	63	103
Toplam		98	68	166

Tablo 8’de sunulan sözel ve grafikli sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde sözel sorusunu doğru cevaplayan 103 öğrenciden 63’sinin (% 61.17) grafikli sorusunu da doğru cevapladığı, grafikli sorusunu doğru cevaplayan 68 öğrenciden 63’ünün (% 92.65) sözel sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Sözel sorusunun başarı yüzdesi % 62.05, grafikli sorusunun başarı yüzdesi de % 40.96 olmuştur.

Öğrencilerin şekilli ve matematiksel soruları arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılan ilişkili ölçümler için t-testi analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Şekilli ve Matematiksel Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Şekilli	166	1.11	1.25	165	-2.29	0.023
Matematiksel	166	1.36	1.25			

Tablo 9’daki t değeri, 1.64 değerinden büyük ve p anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğundan şekilli ve matematiksel sorularındaki başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 10

Şekilli ve Matematiksel Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Matematiksel		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Şekilli	Yanlış	59	33	92
	Doğru	17	57	74
Toplam		76	90	166

Tablo 10’da sunulan şekilli ve matematiksel sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde şekilli sorusunu doğru cevaplayan 74 öğrenciden 57’sinin (% 77.03) matematiksel sorusunu da doğru cevapladığı, matematiksel sorusunu doğru cevaplayan 90 öğrenciden 57’sinin (% 63.33) şekilli sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Şekilli sorusunun başarı yüzdesi % 44.58, matematiksel sorusunun başarı yüzdesi de % 54.22 olmuştur.

Öğrencilerin matematiksel ve grafikli soruları arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılan ilişkili ölçümler için t-testi analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Matematiksel ve Grafikli Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Matematiksel	166	1.36	1.25	165	3.27	0.001
Grafikli	166	1.02	1.23			

Tablo 11’de t değeri 1.64’ten büyük ve p anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olduğundan matematiksel ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu söylenebilir.

Tablo 12

Matematiksel ve Grafikli Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Grafikli		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Matematiksel	Yanlış	63	13	76
	Doğru	35	55	90
Toplam		98	68	166

Tablo 12’de sunulan matematiksel ve grafikli sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde matematiksel sorusunu doğru cevaplayan 90 öğrenciden 55’inin (% 61.11) grafikli sorusunu da doğru cevapladığı, grafikli sorusunu doğru cevaplayan 68 öğrenciden 55’inin (% 80.88) matematiksel sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Matematiksel sorusunun başarı yüzdesi % 54.22, grafikli sorusunun başarı yüzdesi de % 40.96 olmuştur.

Öğrencilerin şekilli ve grafikli soruları arasında başarı seviyelerinde anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için kullanılan ilişkili ölçümler için t-testi analiz sonuçları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Şekilli ve Grafikli Başarı Seviyeleri t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Şekilli	166	1.11	1.25	165	0.87	0.388
Grafikli	166	1.02	1.23			

Tablo 13’de t değeri, 1.64’ten küçük ve p anlamlılık düzeyi $p > 0.05$ olduğundan şekilli ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 14

Şekilli ve Grafikli Sorularının Doğru Cevaplanma Frekansları

		Grafikli		Toplam
		Yanlış	Doğru	
Şekilli	Yanlış	71	21	92
	Doğru	27	47	74
Toplam		98	68	166

Tablo 14’de sunulan şekilli ve grafikli sorularını doğru ve yanlış cevaplayan öğrenci sayıları incelendiğinde şekilli sorusunu doğru cevaplayan 74 öğrenciden 47’sinin (% 63.51) grafikli sorusunu da doğru cevapladığı, grafikli sorusunu doğru cevaplayan 68 öğrenciden 47’sinin (% 69.12) şekilli sorusunu da doğru cevaplayabildikleri görülmektedir. Şekilli sorusunun başarı yüzdesi % 44.58, grafikli sorusunun başarı yüzdesi de % 40.96 olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışma sonunda elde edilen verilerin önceki bölümde ele alınan analizi neticesinde varılabilecek sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin aynı fizik kavramını öğrenme seviyelerini ölçmek amacıyla sözel, matematiksel, şekilli ve grafikli sunum biçimlerinde hazırlanan K.T. sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre;

Sözel ve şekilli, sözel ve grafikli, şekilli ve matematiksel, matematiksel ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Sözel ve matematiksel, şekilli ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin K.T. testi sunum biçimi başarı yüzdelere incelendiğinde; sözel soruların başarı yüzdesi 62.0, şekilli soruların 44.6, matematiksel soruların 54.2, grafikli soruların 41.0 olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin K.T.’de yer alan sözel sorusundaki başarı seviyelerinin yüksek olduğu ve matematiksel sorusundaki başarı seviyelerine yakın olduğu, öğrencilerin en başarısız oldukları sunum biçiminin ise grafikli sunum biçimi olduğu görülmektedir. Bu nedenle elde edilen bulgulara göre sözel ve grafikli sorularındaki başarı seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu sonuç, Meltzer’in 2002 yılında aynı soruları kullanarak yaptığı ve grafikli sunum biçimindeki sorunun başarı seviyesi ile diğer sunum biçimleri arasında istatistiksel olarak farklılık bulunduğunu açıkladığı çalışmasının bulguları ile uyumluluk göstermektedir. Ayrıca, elde edilen sonuç Meltzer 2005, Van Heuvelen ve Zou 2001, Kohl ve Finkelstein 2004, Kohl ve Finkelstein 2005, Savinainen, Nieminen, Viiri, Korkea-aho ve Talika 2007’nin yaptığı çalışmaların bulguları ile de uyumludur.

K.T. uygulamasından elde edilen bulgular ışığında dört farklı sunum biçiminin başarı seviyeleri arasında t testi sonuçlarına göre; sözel ve şekilli sorular, sözel ve grafikli sorular, şekilli ve matematiksel sorular, matematiksel ve grafikli sorular arasında, anlamlı farklılıklar bulunduğu, kendi içinde dört sunum biçiminin K.T.’de yer alan sorularının başarı seviyelerinin birbirleri ile yaklaşık olarak uyumlu olduğu görülmektedir. Sözel ve matematiksel soru sunum biçimlerinin değerleri ile şekilli ve grafikli soru sunum biçimlerinin değerlerinin de birbirine yaklaşık olarak yakın olduğu görülmektedir.

Özet olarak, aynı fiziksel kavramın öğrenilme seviyesini ölçmeyi amaçlayan eşdeğer fakat dört farklı sunum biçiminde hazırlanan soruların başarı seviyeleri arasında farklılık bulunduğu ve bu farklılığın grafikli sunum biçiminde dikkate alınması gerekecek seviyede belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler fizik derslerinde farklı sunum biçimlerini içeren örnek soru ve problem çözümlerine ağırlık vermelidirler. Öğretmenler grafikli sunum biçimindeki soruları öğrencilerin daha iyi anlamaları ve daha kolay çözebilmeleri amacıyla fizik derslerinde mümkün olan her konuda grafik kullanımına ve grafiklerin anlaşılmasına kavranmasına özel önem göstermelidirler. Öğrencilerin faydalanacağı ders kitapları, yardımcı ders kitapları vb. dokümanların hazırlanmasında konu anlatımı ve örnek problemler bölümlerinde farklı sunum biçimlerinin dengeli olarak kullanılmasına dikkat edilmelidir. Sınavlarda kullanılan soruların hazırlanmasında, öğrencilerin başarı seviyelerinin sadece soruların zorluk derecelerine bağlı olmadığı, soruları sunum biçimlerinin de başarıyı etkilediği göz önünde bulundurularak, sunum biçimi bakımından da dengeli dağılım oluşmasına imkân sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aydın, B. (1993). *Seçme gerektiren test maddeleri ile kısa cevap gerektiren test maddelerinin psiko-metrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bal, A.P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 11-24.
- Cömert, R. (2010). *Farklı soru sunum biçimlerinin öğrencilerin fizik başarılarını ölçmede oluşturduğu farklılıklar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları yeterlik düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., Turgut, M. (2007). *Fizik öğretimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Dizisi, Ankara.
- Hodson, D. (1994). The effect of changes in item sequence on student performance in a multiple-choice chemistry test. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(5), 489-495.
- Hestenes, D. (1997). *Modeling methodology for physics teachers*. E.F. Redish and J.S. Rigden (Eds.), The Changing Role of Physics Departments in Modern Universities: Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education, American Institute of Physics Conference Proceedings, 399, 935-957.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). *Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Kaya, E., Bal, D. A., Sezek F. (2002). Biyoloji eğitimini değerlendirmede kullanılan soru tipleri hakkında lise ve meslek lisesi öğrencilerinin görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 55-64.
- Kızılcık, H. Ş. ve Tan, M., (2007). Fizik öğretiminde kullanılan yazılı ölçme türlerinin itme-momentum konusu için karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 109-122.
- Kohl, P. B. ve Finkelstein, N. D. (2004). *Representational format, student choice, and problem solving in physics*. Paper presented at the Physics Education Research Conference, Sacramento, California, ABD.
- Kohl, P.B. ve Finkelstein, N.D. (2005). Student representational competence and self-assessment when solving physics problems, *Physics Review Special Topics, Physics Education Research*, 1, 010104.
- Lancaster, D.M. (1987). *A comparison of item type and source on difficulty and discrimination ability*, Paper presented at the Annual Meeting of Midsouth Educational Research Association in Mobile, Alabama.
- Mainhoff, N.A. (1986). A comparasion of alternate-choice and true- false items forms used in class-room examination. *Dissertation Abstracts International*, 47, 3405-A.
- Martinez, M. (1991). A comparison of multiple choice and constructed figural response items. *Journal of Educational Measurement Summer*, 28(2), 131-145.
- Meltzer, D.E. (2005). Relation between students' problem solving performance and representational format, *American Journal of Physics*, 73(12), 463-478.
- Meltzer, D. E. (2002). *Student learning of physics concepts: efficacy of verbal and written forms of expression in comparison to other representational modes*. Paper presented at the Conference on Ontological, Epistemological, Linguistic and Pedagogical Considerations of Language and Science Literacy: Empowering Research and Informing Instruction, Victoria, British Columbia, Canada.
- Morgil, İ., Yılmaz, A., Özcan F., Erdem E. (2002). *Öğrencilerin elektrokimya konusundaki kavram yanlışlarının farklı madde türleri ile saptanması*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Morgil, İ., Yılmaz, A. (2001). Kimya eğitiminde farklı madde türlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 111-116.

- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 2*. Eskişehir: ETAM A.Ş. Matbaa Tesisleri, Kaan Kitabevi.
- Poyraz, S. (2006). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı eğitim ortamlarında başarıyı ölçmede çoktan seçmeli testlerin diğer testlere göre etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(2), 497-502.
- Savinainen, A., Nieminen, P., Viiri, J., Korkea-aho, J. and Talika, A. (2007). *FCI-based multiple choice test for investigating students' representational coherence*, American Institute of Physics Conference Proceedings, 951, 176-179.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde ölçme ve değerlendirme sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Turgut, M.F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Van Heuvelen, A. (1991). Learning to think like a physicist: A review of research-based instructional strategies. *American Journal of Physics*, 59, 891-897.
- Van Heuvelen A. and Zou. X. (2001). Multiple representations of work-energy processes. *American Journal of Physics*, 69(2), 184-194.

EK: KISA TEST (K.T.)

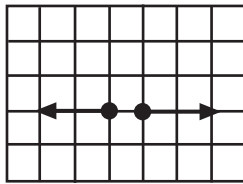
Değerli Öğrenciler,

Uygulanacak bu anketten elde edilen bilgiler, fen öğretiminde farklı soru biçimlerinin öğrenci başarısına etkisi konusunda yapılan bir çalışmada kullanılacaktır. Amacımız, sınavların etkinliğini artırmak, soruların öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlayacak uygun biçimde sorulmasının öğrenci başarıya etkileyebileceğini göstermektir. Anketin amacına ulaşabilmesi ve objektif sonuç alınabilmesi için ankette isim yazma zorunluluğu yoktur. Bu bakımdan sorulara içtenlikle cevap vermeniz benzer soruların kullanılmasına öncülük edecektir. Aşağıdaki dört soruyu çözerek doğru cevapları işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

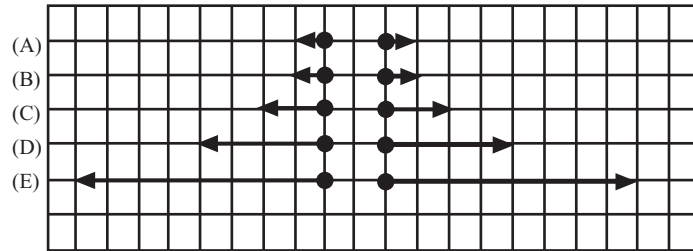
1. Özdeş iki yük birbirinden iki santimetre uzaklıktayken birbirlerine uyguladıkları kuvvetin büyüklüğü sekiz Newton'dur. Eğer yükler arasındaki uzaklık sekiz santimetreye çıkarılırsa, birbirlerine uyguladıkları kuvvetin büyüklüğü ne olur?

- A. Yarım Newton
- B. İki Newton
- C. Sekiz Newton
- D. Otuz iki Newton
- E. Yüz yirmi sekiz Newton

2. Şekil-1 aralarında belirli bir uzaklık bulunan iki özdeş yükü göstermektedir. Oklar her yükün diğerine uyguladığı kuvveti belirtir. Aynı yükler Şekil-2'de gösterilmiştir. Şekil-2'de yüklerin birbirlerine uyguladıkları kuvvetler hangi seçenekte doğru gösterilmiştir?



Şekil-1



Şekil-2

3. Aralarında r kadar mesafe olan q_1 ve q_2 yüklerinin her biri diğerine F kuvveti uygulamaktadır. $q_{1\text{ilk}}=q_{1\text{son}}$ ve $q_{2\text{ilk}}=q_{2\text{son}}$; $r_{\text{ilk}}=10$ m; $r_{\text{son}}=2$ m ve $F_{\text{ilk}}=25$ N ise $F_{\text{son}}=?$

A. 1 N

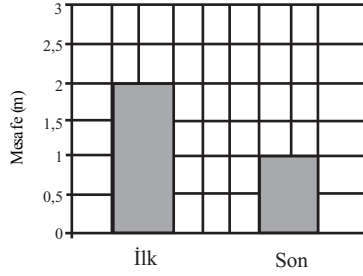
B. 5 N

C. 25 N

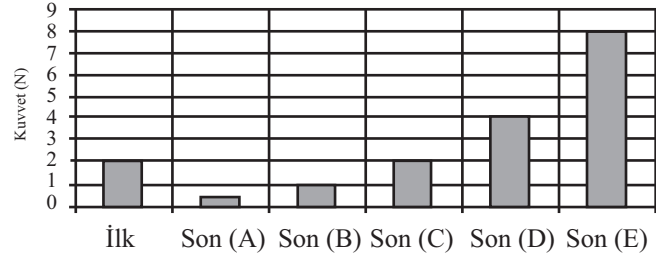
D. 125 N

E. 625 N

4. Grafik-1 iki özdeş yükün arasındaki ilk ve son mesafeleri göstermektedir. Özdeş iki yükün ilk durumda birbirlerine uyguladıkları kuvvet Grafik-2’te gösterildiği gibidir. Yüklerin son durumda birbirlerine uyguladıkları kuvvet için Grafik-2’deki seçeneklerden hangisi doğrudur?



Grafik-1



Grafik-2

İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen Algıları

Cleanliness and Hygiene Perceptions of Primary School Students in 6th, 7th, and 8th Grades

Gökhan KAHVECİ* & Zülfü DEMİRTAŞ**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin temizlik ve hijyen algılarını belirlemektir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinde yapılmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Temizlik ve Hijyen Ölçeği (THÖ) geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, Mann-Whitney U Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda “Kişisel Temizlik ve Bakım” boyutuna yönelik algıların en yüksek düzeyde olduğu, “Okul Çevresi Temizliği” boyutuna yönelik algıların ise en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla “Temizlik ve Hijyen” algılarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Temizlik, Hijyen, Okul, Okul sağlığı, İlköğretim okulu

Abstract

The aim of this research is to determine the perception of the students of 6th, 7th and 8th grades. The research is designed by survey model. The population of the research consists of the students that are educated in 2010-2011 education year in 6th, 7th and 8th classes of the schools that are located in the centre of Kovancılar of the city Elazığ. The research was done by the help of the population the research. The sample of the research was not taken into consideration. The cleaning and hygiene scale has been used as a measuring tool. For the analysis of the research t-Test, Mann-Whitney U test, One Way Anova analysis and Kruskal Wallis have been helpful to us. As a result of the research, the perception of the personnel hygiene and care has the highest importance, but the perception of the cleaning of the school and its environment is at the lowest point and also it is known that the students from 6th classes have higher perception on “Cleaning and Hygiene” than the students from 7th and 8th classes.

Key Words: Cleaning, Hygiene, School, School hygiene, Primary school

* Arş Gör.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: gokhannkahveci@gmail.com.

** Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: demirtaszulfu@gmail.com.

Giriş

Okul yaşamı insan hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Okul yılları neredeyse bütün alanlarda hızlı bir gelişmenin yaşandığı, öğrenci davranışlarının istendik yönde geliştirilmesi ve öğrencilerin iyi bir geleceğe hazırlanması sürecinin gerçekleştiği bir dönemdir (Arabacı, 2010). Okul çocuk, genç ve yetişkinlerin daha sağlıklı, daha uzun, daha konforlu ve daha fazla üretken bir hayat sürmeleri amacıyla eğitim ve öğretim gördükleri bina ve kurumdur (Marmaris, 2004; Orhan, 2010). Okul, kişiyi kendisine, içinde yaşadığı topluma ve tüm insanlığa yararlı, toplumsal bilinci gelişmiş bir insan olması için eğitmeyi ve geleceğin sağlıklı toplumunu oluşturmaya amaçlamaktadır (Güler ve Kubilay, 2004).

Okulun öğrenciyi etkileyen en önemli çevre olduğu kabul edilmektedir. Bu çevre içerisinde çocuklar ya da gençler yaşamlarının önemli bir kısmını geçirirler ve okul özel bir çevrede ve uygun öğrenim ortamı içinde çocukların yetişmesini ve gelişmesini sağlamayı amaç edinir. Okul, fiziksel özelliklerinin yanında bulunduğu çevreden ayrı düşünülemez. Okul çevresi, çocuğun sağlığı ve gelişimi üzerine aile çevresinden sonra etki yapan ikinci önemli ortamdır (Akın, Hodoğlugil, Koçoğlu, Supramaniam, Aydın, Bacanlı, Barut, Başlar ve Çağlar, 2000). Okul ve ailenin işbirliği içinde olmasını gerektiren sağlıklı okul çevresinin, çocuğun eğitimine uygun, fiziksel ve sosyal gelişmeye yardımcı, tehlikelerden uzak bir ortam olması beklenir (Şerefli, 2003; Çivi ve Koruk, 2003). Okul çevresinin güvenliği birincil öneme sahiptir (Temel, Sevcen, Boztaş, Vaizoğlu ve Güler, 2009). Günümüzde uzun bir süreye yayılan okul yaşantısının en önemli evrelerinden biri ilköğretim dönemidir.

İlköğretim okulları, öğrenime başlama yaşına gelmiş kız ve erkek çocukların temel eğitim seviyesinde mecburi eğitim ve öğretiminin yapıldığı eğitim binaları ve tesisleridir (Turan, 2008). İlgili yasada 1983 yılında yapılan değişiklik ile Türkiye’de 6 ile 14 yaşları arasındaki çocuklar için ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir (Resmi Gazete, 1961). Temel eğitimin verildiği bu dönemde öğrencilerin sağlıklı bir okul ortamında eğitim alması fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimleri açısından önemlidir. Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyinin belirlenmesinde o ülkedeki sağlıklı insan gücünün önemli rolü vardır. Sağlıklı insan gücü ise çocukluktan başlayarak sağlığının bilincinde olan, sağlığını koruyan ve sağlığı bozulduğunda fark eden bireylerin yetiştirilmesi ile olanaklıdır. Okul çağı çocukları, toplumun sağlık düzeyinin yükseltilmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun, aile ortamında kazanmaya başladığı sağlıkla ilgili yanlış ya da eksik davranışları okulda verilecek sağlık eğitimi ile düzeltilebilir (Başbüyük ve Hubbezoğlu, 2007; Güler ve Kubilay, 2005). Sağlık eğitimi veren okulların sağlık kültürünü oluşturmaları ve kendi öğrencilerinin sağlıklarına yeterli düzeyde özen göstermeleri beklenir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerde temizlik ve hijyen kavramlarının yerleşmesi sağlık kültürünün oluşması açısından önem taşımaktadır.

Temizlik görünen kirlerin ortamdaki uzaklaştırılması olarak tanımlanırken; hijyen, sağlıklı ortamın korunması ve ortamın mikroplardan arındırılması olarak tanımlanmaktadır. Temizlik, sağlığı korumanın birinci koşulu ve kuralıdır. Hijyenin sağlanmasıyla, kişiler patojen mikroorganizmalardan ve parazitlerden arınmış olduğu için her hangi bir bulaşıcı hastalığı da başkalarına bulaştırmazlar (<http://www.araklidevlethastanesi.gov.tr>, 2012). Hijyen bir sağlık bilimi olup temel ilgi alanı, sağlığın korunması ve sürdürülmesidir. Bir başka şekilde tanımlanacak olursa hijyen, kişinin kendi sağlığını koruması için devam ettirmesi gereken öz bakım uygulamalarının tamamıdır (<http://www.beyazegitim.k12.tr>, 2012). İlköğretim çağındaki öğrencilerin etkinlikleri genelde birlikte yapmaları, oyun sırasında yakın temasta olmalarından dolayı birbirlerine hastalık bulaştırma ihtimalleri yükselmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde, öğrencilerin temizlik ve hijyen kurallarına göre hareket etmesinin önemi daha da artmaktadır. Ayrıca bu durum okul sağlığını da etkilemektedir.

Okul sağlığı, öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, sağlıklı okul yaşamının sağlanması ve sürdürülmesi, öğrenciye ve dolayısıyla topluma sağlık eğitiminin verilmesi için yapılan çalışmaların tümünü içerir (www.tusak.saglik.gov.tr, 2011). Okul sağlığı öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul personelinin, ruhsal, bedensel ve sosyal açıdan tam iyilik halinde olmalarını hedeflemektedir (Babayigit, Bakır, Tekbaş, Oğur, Kılıç ve Hasde, 2010). Okul sağlığının iyileştirilmesi ve istenilen seviyeye gelmesi açısından okul sağlığı hizmetleri önemli bir işleve sahiptir.

Okul sağlığı hizmetleri, okul ve çevresinde sağlığı olumsuz olarak etkileyen her türlü etmenin denetiminin yanında, okul çalışanlarının ve öğrencilerinin sağlıkla ilgili değerleri kavrama, yaşam biçimlerini geliştirmeyi kapsayan sağlık kültürünü oluşturmaya amaçlayan temel sağlık hizmetlerinin bir parçasını oluşturmaktadır (Çağlayaner ve Gönenli, 1998; Aydın, İrgil, Akış ve Pala, 2004; Ceylan ve Turan, 2009). Sağlık eğitimi, öğrenci sağlığı, okul çevresi ve okul personelinin sağlığı ile birlikte okul sağlığı hizmetlerinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Sağlık eğitimiyle kazanılan davranışlar aileleri de olumlu yönde etkilemekte, böylece öğrenciler bir çarpan etkisiyle toplumun sağlık eğitimini de dolaylı olarak olumlu

etkilemiş olabilmektedir (Şimşek, 2010). Sosyal ve ekonomik farklılıkların yaşandığı toplumlarda maddi yetersizlik, sağlık ve sosyal güvencenin olmaması gibi ekonomik veya anne-baba ilgisizliği gibi ekonomik olmayan nedenlerle sağlık hizmetlerinden yararlanamayan çocuklara ulaşma olanağı sağlaması yönüyle okul sağlığı hizmetleri oldukça yararlıdır (Başar, 2008). Okul sağlığı hizmetlerine daha fazla önem verilerek toplum sağlığının geliştirilmesi de mümkün görünmektedir.

Okul binasının, oyun alanlarının, mutfak ve tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma, aydınlanma koşullarının sağlığa uygun olması, okulda sağlıklı bir çevrenin varlığına işaret eder. Her okulda temiz ve yeterli içme ve kullanma suyu sağlanmalıdır. Okulda sağlık hizmetini yürütenlerce okul ve çevresinin kazalara karşı koruma yönünden uygunluğu kontrol edilmeli okul sağlığı tarama programları oluşturulmalı ve gerekli olan düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilere sağlıklı bir çevrede yaşama bilinci kazandırılmasının sağlık eğitiminin çok önemli bir parçasıdır (Seçginli, Erdoğan ve Demirezen, 2004; Soysal, 2008). Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda, okullarda görev yapan personel sayısının az, temizliğin yetersiz olduğu, öğrenci başına düşen tuvalet kabini sayısının ihtiyacı karşılamadığı, temizlik malzemelerinin bulunmadığı, içme suyu ihtiyacının tuvaletlerdeki lavabolardan sağlandığı, sınıfların kalabalık olduğu, öğrenci başına düşen bahçe alanının yetersiz olduğu, sağlık görevlileri ve öğretmenler tarafından öğrencilere yeterli düzeyde sağlık eğitiminin verildiği, okul çevrelerinin sağlığa uygun özelliklerde olmadığı ortaya çıkmıştır (Akın vd., 2000; Usta, 2008).

Okulların temizlik ve hijyen konusunda teşvik edilmesi, okul sağlığı hizmetlerinin daha iyi düzeye çıkarılması amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı arasında düzenlenen protokol gereği “Beyaz Bayrak” projesi başlatılmıştır. 17.12.2007 tarihi itibarı ile Türkiye genelinde toplam 1354 okul beyaz bayrak alırken en fazla İzmir (197 okul), Elazığ ve Gümüşhane (1 okul) en az beyaz bayrak alan iller arasında yer almıştır (<http://www.saglik.gov.tr>, 2011). Bu bağlamda, Elazığ ilinde okulların temizlik ve hijyen konusundaki çalışmaların mevcut durumunun ortaya konması önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin “Temizlik ve Hijyen” algıları hangi düzeydedir?
- Öğrencilerin cinsiyete göre “Temizlik ve Hijyen” algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre “Temizlik ve Hijyen” algıları anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Model

Bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, olayları ve olguları geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2008). Bu model doğrultusunda, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algıları belirlenmiştir.

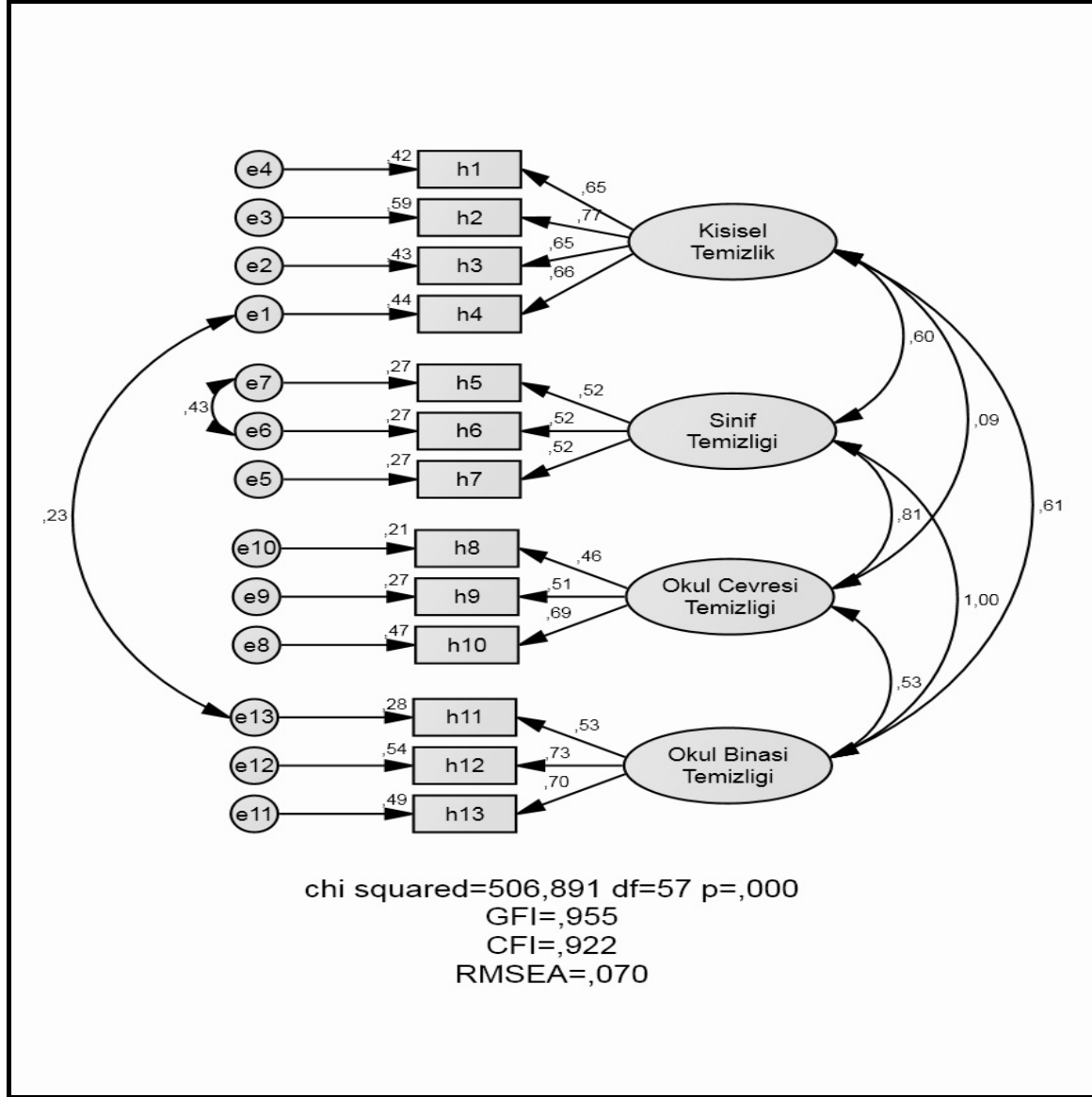
Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma evreni üzerinde yapılmış, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Kovancılar ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine 1750 ölçek dağıtılmış uygulama sonucunda kabul edilebilir nitelikte 1614 ölçek geri dönmüştür.

Ölçme Aracı

Araştırmada ölçme aracı olarak Temizlik ve Hijyen Ölçeği (THÖ) geliştirilmiş ve kullanılmıştır. THÖ geliştirilirken alan yazın taraması sonucunda 28 maddelik bir araç oluşturulmuştur. Geliştirilen bu araç 300 öğrenciye uygulanmış, uygulama sonucunda elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri (.833), Bartlett testi (128,903) ve p değeri (.000) anlamlı bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda aracın dört faktör içerdiği görülmüştür. Birinci faktöre “*Kişisel Temizlik ve Bakım*”, ikinci faktöre “*Sınıf Temizliği*”, üçüncü faktöre “*Okul Çevresi Temizliği*” ve dördüncü faktöre “*Okul Binası Temizliği*” adları verilmiştir. Faktörlerin açıkladığı varyans oranları Kişisel Temizlik ve Bakım % 22,58, Sınıf Temizliği % 15,82, Okul Çevresi Temizliği % 13,74 ve Okul Binası Temizliği % 12,79 şeklindedir. Ayrıca ölçeğin tamamının açıkladığı varyans oranı ise % 64,94’tür. Ölçeğin ne derece güvenilir olduğunu belirlemek amacıyla her alt boyuta ve ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha güvenilirlik

katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları boyutlar için sırasıyla ,84; ,71; ,68 ve ,69 şeklindedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,81'dir. Elde edilen sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirmenin ikinci basamağında, açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen veriler Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Temizlik ve hijyen ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi

Şekil 1, faktör yüklerinin 0,46 ile 0,73 arasında değiştiğini ve “Temizlik ve Hijyen Ölçeği”ni oluşturan bütün faktörlerin birbirleri ile aynı yönde ve güçlü bir ilişkiye sahip olduğu göstermektedir. En güçlü ilişki “Sınıf Temizliği” faktörü ile “Okul Binası Temizliği” faktörü arasındadır (1,00). Doğrulayıcı faktör analizinin uyum indekslerine bakıldığında, GFI (Uyum İyiliği İndeksi) = 0,955, CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) = 0,922 ve RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü) = 0,70 şeklindedir. Ayrıca p değeri (,000) anlamlı düzeydedir. GFI değerinin 0,95 ile 1 arası olması mükemmel uyumu, CFI değerinin 0,90 ile 0,95 arasında olması iyi uyumu ve RMSEA değerinin 0,5 ile 0,8 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Bayram, 2010). Bu verilere göre, modelin iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir.

Verilerin Analizi

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algılarını belirlemek amacıyla kullanılan “THÖ” ile elde edilen ortalamaların sözlü ifade hâline dönüştürülmesi için aralık değerleri hesaplanmıştır ($5-1=4$ $5/4=0,80$). Bu değer en küçük değerden başlanarak eklenmiş ve sözel anlatıma dönüştürülmüştür. Bu bağlamda değer aralıkları; 5,00-4,21 “Tamamen Katılıyorum”, 3,41-4,20 “Katılıyorum”, 2,61-3,40 “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 1,81-2,60 “Katılmıyorum” ve 1,00-1,80 “Hiç Katılmıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin farklı boyutlarda temizlik ve hijyen algılarını ölçmek için aritmetik ortalama ve standart sapma puan aralıkları ölçütünde analizi yapılmıştır.

THÖ’de yer alan boyutlara göre cinsiyet ve sınıf değişkenleri için t Testi, Mann-Whitney U testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından grup ortalamaları arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla homojen dağılım gösteren boyutlar için t Testi, homojen dağılım göstermeyen boyutlar için Mann-Whitney U testi; sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla homojen dağılım gösteren boyutlar için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), homojen dağılım göstermeyen boyutlar için ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Araştırma kapsamında Temizlik ve Hijyen Ölçeğini (THÖ) dolduran toplam 1614 katılımcının 755’i (%46,8) kız iken 859’u (%56,2) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı; 6. sınıf 544 kişi (%33,7), 7. sınıf 528 kişi (%32,7) ve 8. sınıf 542 kişi (%33,6) şeklindedir.

Boyutlar Açısından Öğrencilerin Temizlik ve Hijyen Algıları

Öğrencilerin THÖ’nün boyutlarına göre temizlik ve hijyen algılarına ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Temizlik ve Hijyen Ölçeğinin Boyutlarına Yönelik Algı Ortalamaları

Boyutlar	N	$\bar{x}$	S.S.
Kişisel Temizlik ve Bakım	1614	4,32	0,83
Sınıf Temizliği	1614	3,48	1,04
Okul Çevresi Temizliği	1614	2,62	1,03
Okul Binası Temizliği	1614	3,77	1,04
Toplam	1614	3,55	0,99

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin “Kişisel Temizlik ve Bakım” boyutuna yönelik algılarının *tamamen katılıyorum* düzeyinde, “Sınıf Temizliği” ile “Okul Binası Temizliği” boyutlarına yönelik algılarının *katılıyorum* düzeyinde “Okul Çevresi Temizliği” boyutuna yönelik algılarının ise *orta düzeyde katılıyorum* şeklinde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin temizlik ve hijyen algıları genel olarak *katılıyorum* ($\bar{x}=3,55$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, kendi kişisel temizlik ve bakımlarını yeterli düzeyde yaptıkları algısına sahip olmalarına karşılık ($\bar{x}=4,32$), okul çevresinin temizliğini oldukça düşük algılamaktadırlar ($\bar{x}=2,62$).

Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Temizlik ve Hijyen Algıları

Öğrencilerin temizlik ve hijyen algılarından elde edilen ortalamaların cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Varyansları homojenlik gösteren boyutların t testine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyet Açısından Temizlik ve Hijyen Algılarına Yönelik t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S.S	t	S.D	p
Sınıf Temizliği	Kız	755	3,50	1,02	,677	1612	,498
	Erkek	859	3,46	1,07			
Okul Binası Temizliği	Kız	755	3,79	1,02	,828	1612	,408
	Erkek	859	3,75	1,06			

**p<,01; *p<,05

Tablo 2'deki verilere bakıldığında "Sınıf Temizliği" boyutuna yönelik kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,50$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,46$) göre daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($t=,677$; $p=,498$). Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin sınıf temizliği algılarının benzer şekilde olduğunu göstermektedir. "Okul Binası Temizliği" boyutuna yönelik kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=3,79$) erkek öğrencilere ($\bar{x}=3,75$) göre daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu farklılık ,05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($t=,828$; $p=,408$). Bu bulgu, okul binasının temiz ve hijyen olmasına yönelik algıların kız ve erkek öğrenciler tarafından benzer şekilde gerçekleştiğini göstermektedir.

Varyansları homojen dağılım göstermeyen boyutlar için t testi yerine nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi yapılmış ve bu testin sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyet Açısından Temizlik ve Hijyen Algılarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kişisel Temizlik ve Bakım	Kız	755	890,15	672062,00	2,619005	,000**
	Erkek	859	734,86	631243,00		
Okul Çevresi Temizliği	Kız	755	788,97	595675,00	3,103005	,132
	Erkek	859	823,78	707630,00		

**p<,01; *p<,05

Tablo 3'teki verilere bakıldığında "Kişisel Temizlik ve Bakım" boyutuna yönelik kız ve erkek öğrencilerin algıları ,05 ve ,01 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,000$). Bu farklılık kız öğrencilerin (Sıra Ort=890,15) erkek öğrencilere (Sıra Ort=734,86) göre kendi kişisel temizlik ve bakımlarına daha fazla önem verdikleri algısından kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle erkek öğrencilerin kendi kişisel temizlik ve bakımlarına yönelik algıları kız öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. "Okul Çevresi Temizliği" boyutuna yönelik kız ve erkek öğrencilerin algı ortalamaları arasında ,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p=,132$). Bu bulgu okul çevresi temizliğinin kız ve erkek öğrenciler tarafından benzer şekilde algılandığını göstermektedir.

Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Temizlik ve Hijyen Algıları

Öğrencilerin temizlik ve hijyen algılarından elde edilen ortalamaların öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4 'te verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Değişkeni açısından Temizlik ve Hijyen Algılarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D	Karelerin Ort.	F	p	LSD Sonuçları
Sınıf Temizliği	6. (1)	544	10,71	Gruplararası	66,534	2				
	7. (2)	528	10,40	Gruplarıçi	15813,947	1611	33,267	3,389	,034*	1>3
	8. (3)	542	10,22	Toplam	15880,481	1613	9,816			
Okul Çevresi Temizliği	6. (1)	544	8,44	Gruplararası	329,046	2				
	7. (2)	528	7,79	Gruplarıçi	15312,239	1611	164,523	17,30	,000**	1>2, 1>3, 2>3
	8. (3)	542	7,35	Toplam	15641,284	1613	9,505			
Okul Binası Temizliği	6. (1)	544	11,35	Gruplararası	8,166	2				
	7. (2)	528	11,21	Gruplarıçi	15754,312	1611	4,083	,418	,659	-
	8. (3)	542	11,37	Toplam	15762,479	1613	9,779			

**p<,01; *p<,05

Tablo 4'teki verilere bakıldığında "Sınıf Temizliği" boyutuna yönelik öğrenci algıları sınıf değişkeni açısından ,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (F=3,389; p=,034). Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi, bu anlamlı farklılığın 6. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek algı ortalamalarına sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulgu 6. sınıf öğrencilerinin sınıflarının temiz olduğu algılarının 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle 8. sınıf öğrencileri sınıflarının temizliğini 6. sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde algılamaktadırlar.

"Okul Çevresi Temizliği" boyutuna yönelik öğrenci algıları ,05 ve ,01 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir (F=17,30 ; p=,000). Bu farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testi, anlamlı farklılığın 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden; 7. sınıf öğrencilerinin de 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek algılara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bu bulgulara göre 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla; 7. sınıf öğrencileri de 8. sınıf öğrencilerine oranla okul çevresinin temizliğini daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar.

"Okul Binası Temizliği" boyutuna yönelik öğrenci algıları ,05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir (F=,418; p=,659). Bu bulgu okul binasının temiz ve hijyen olmasına yönelik 6., 7. ve 8. sınıf öğrenci algılarının benzer olduğunu göstermektedir.

Varyansların homojen dağılım göstermediği "Kişisel Temizlik ve Bakım" boyutu için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Değişkeni Açısından Temizlik ve Hijyen Algılarına Yönelik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf	N	Sıra Ortalaması	X ²	S.D	p
Kişisel Temizlik ve Bakım	6. Sınıf	544	854,74			
	7. Sınıf	528	751,33	13,868	2	,001**
	8. Sınıf	542	814,81			

**p<,01; *p<,05

Tablo 5’deki verilere bakıldığında “Kişisel Temizlik ve Bakım” boyutuna yönelik öğrenci algıları ,05 ve ,01 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p=,001$). Bu anlamlı farklılık 6. sınıf öğrencilerinin algılarından kaynaklanmaktadır. 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre kişisel temizlik ve bakımlarına yönelik algıları daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir (Sıra Ort=854,74; Sıra Ort=814,81; Sıra Ort=751,33). Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine oranla kişisel temizlik ve bakım algıları daha yüksektir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitim kurumlarının başında gelen okullar, bilgi üretme ve bununla birlikte değişimi ve gelişimi destekleme görevlerini yerine getirmektedir. Okullar, ortaya koyduğu çalışmalar, ürünler ve toplumsal etkileşim ile bu görevini yerine getirmekte, toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü sisteme en iyi şekilde katmaya gayret etmektedir (Bayram, 2010). Bu kadar önemli işlevleri olan okulların, okul sağlığına dikkat etmemesi mümkün görünmemektedir. Öğrencilerin sağlıklı bir eğitim-öğretim ortamında öğrenim görmesi hem öğrenci sağlığı hem de öğrencilerin gelecekte hizmet edeceği toplum sağlığı açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla okulların kendi sağlık kültürünü oluşturmaya ve bu kültürü öğrenciler aracılığı ile topluma aktarmasına gereksinim duyulmaktadır.

İlköğretim okulları 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada THÖ ölçeğinin boyutlarına yönelik en yüksek algı düzeyi “Kişisel Temizlik ve Bakım” boyutunda gerçekleşmiştir. Öğrenciler kendi kişisel temizliklerine ve bakımlarına gereken özeni gösterdiklerini düşünmektedir. Öğrencilerin kendileri ile ilgili bu algıları olumlu benlik algısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların “Sınıf Temizliği” ve “Okul Binasının Temizliği” boyutlarına yönelik algıları “Katılıyorum” düzeyindedir. Öğrenciler, sınıflarının ve okul binasının temizliğini yeterli görmektedirler. Bu durum okulda ve öğrencilerin sosyal yaşamında, sağlık kültürünün oluşturulması açısından önem taşımaktadır. Öğrencilerin “Okul Çevresi Temizliği” boyutuna yönelik algıları en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Öğrenciler, okul çevresinin temiz olduğuna yönelik yüksek algılara sahip değildiler. Sağlıklı bir okul çevresi öğrencilerin temiz ve hijyenik bir ortamda öğrenim görmesi açısından önemlidir.

Cinsiyet değişkeni açısından “Kişisel Temizlik ve Bakım” boyutuna yönelik kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde algılara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin kişisel temizlik ve bakım algıları kız öğrencilerden daha düşük düzeyde gerçekleşmiştir. “Sınıf Temizliği” ve “Okul Binası Temizliği” boyutlarına yönelik kız öğrencilerin algı ortalamaları erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeydedir. Kız öğrenciler sınıflarının ve okullarının temiz ve sağlıklı olduğuna yönelik erkek öğrencilere göre daha yüksek algılara sahiptirler. “Okul Çevresi Temizliği” boyutuna yönelik ise erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha yüksek algı düzeylerine sahiptirler.

Sınıf değişkeni açısından 6. sınıf öğrencileri “Kişisel Temizlik ve Bakım”, “Sınıf Temizliği” ve “Okul Binası Temizliği” boyutlarında 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek algılara sahiptirler. “Okul Çevresi Temizliği” boyutunda ise 8. sınıf öğrencileri 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek algılara sahiptirler. 6. sınıf öğrencileri kişisel temizlik ve bakımlarına, sınıflarının temiz ve hijyen olduğuna ve okul binalarının temiz olduğuna yönelik algıları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Ayrıca 8. sınıf öğrencileri 6. ve 7. sınıf öğrencilerine oranla okul çevresinin sağlıklı ve temiz olduğu konusunda daha yüksek algılara sahiptirler.

Genel olarak bakıldığında ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin temizlik ve hijyen algılarının iyi düzeyde olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla temizlik ve hijyen algılarının daha yüksek düzeyde olduğu, 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine oranla temizlik ve hijyen algılarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Okulun çevresinin temiz ve sağlıklı olmaması, okul sağlığının iyileştirilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir. Çevresi sağlıklı olmayan okulların sağlık kültürünü oluşturmaya da bu anlamda mümkün görünmemektedir. Okul sağlığı açısından öğrencilerin temizlik kurallarına uyması çok önemlidir. Sağlıklı bireylerin yetişmesi ve sağlık kültürünün tüm topluma yayılması için okullarda temizlik ve hijyenin önemi üzerinde gerekli hassasiyet gösterilmelidir. Bunun yanında sınıf seviyesinin yükselmesi ile birlikte öğrencilerin yaşının da ilerlemesi, onların okul çevresine karşı daha duyarlı hale getirmektedir. Bu duyarlılık, öğrencilerin okulun çevresinin temizliğinin yetersiz olduğu algısını oluşturmaktadır. Okul yönetiminin öğrencilerin bu duyarlılıklarına gerekli önemi vererek okulların çevre temizliğine daha fazla dikkat etmeleri beklenir.

Sağlıklı okul için, olumlu bir çevre geliştirmenin yanında okul ile ilgili olan herkesin paylaştığı ve benimsediği sağlık kültürünün de geliştirilmesi gereklidir. Tabak (2002), bireylerin bilinç düzeylerinin ürünü olan beceri ve yeterlikler olarak tanımlamakta ve bireyin sadece sağlık bilgilerini öğrenmesinin yeterli olmayacağına sağlıkla ilgili değerleri kavrama, yaşam biçimi haline getirme gibi becerilerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Arabacı (2010)'ya göre çocuk ve gençlerde sağlığı geliştirme ve koruma oluşturabilme ve sağlıklı yaşamayı bir kültür haline getirmeyi amaçlayan projelerin geliştirilmesi bu konuda yapılacak önemli çalışmalardır.

Okullar öğrencilerin yaşamlarında önemli yıllarını geçirdikleri kurumlardır. Bu anlamda düşünüldüğünde öğrencilerin hem iyi bir eğitim ve öğretim alması hem de sağlıkla ilgili gerekli bilinci kazanması önemlidir. Sağlıklı yaşam bilinci özellikle ilköğretim okullarında daha fazla önem taşımaktadır. “Ağaç Yaş İken Eğilir” atasözü bu durumu açıklamak için iyi bir örnektir. Öğrenim hayatları boyunca ilköğretim çağında aldıkları eğitim öğrenciler için temel oluşturmaktadır. Temelleri sağlam binaların her türlü zorlukta bile ayakta kalması gibi öğrencilerde yaşamları boyunca aldıkları eğitim ve öğretimle zorluklarla mücadele etmektedir. Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocuklarda sağlık kültürünün yerleşmesi ve bu kültürün toplumun bütün kesimlerine işlemesi için temizlik ve sağlıklı yaşama önem verilmesi, bu anlamda öğrenci algılarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında bazı öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Sağlık kültürünün geliştirilmesi ve benimsenmesinde okullar uygun ortamları sağlamalıdır.
- Öğrencilerde sağlık bilincinin özellikle de çevre sağlığı bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun için okul sağlık ekipleri oluşturulabilir.
- Okullarda, kişisel temizlik ve bakım başta olmak üzere çevre temizliğine yönelik bilgilendirici seminerler verilmelidir.
- Bu çalışma ilköğretim düzeyinde olan öğrenciler ile yürütülmüştür. Aynı çalışma ortaöğretim düzeyinde bulunan öğrenciler ile yürütülebilir.

Kaynakça

- Akın, A., Hodoğlugil, N., Koçoğlu, G., Supramaniam, D., Aydın, Y., Bacanlı, A., Barut, C., Başlar, K. ve Çağlar, P. (2000). Altındağ merkez sağlık ocağı bölgesi'ndeki beş ilköğretim okulunda okul sağlığı uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni*, 9 (3).
- Arabacı, İ. B. (2010). Ortaöğretim kurumlarında sağlık hizmetlerinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 101-114.
- Aydın, N., İrgil, E., Akış, N. ve Pala, K. (2004). Nilüfer halk sağlığı eğitim araştırma bölgesinde dört ilköğretim okulundaki öğrencilerin sağlık durumlarının değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-6.
- Babayiğit, M., Bakır, B., Tekbaş, Ö., Oğur, R., Kılıç, A. ve Hasde, M. (2010). Ankara keçiören ilçe milli eğitim müdürlüğü'ne bağlı ilköğretim okullarının çevre sağlığı standardına uygunluk durumunun değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 8 (1), 19-29.
- Başar, P. (2008). *Aydın'da iki ilköğretim okulunda okul sağlığı hizmetleri ve yeni bir model geliştirilmesi* (Tıpta Uzmanlık Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi. Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Aydın.
- Başbüyük, G. ve Hubbezoğlu, İ. (2007). Sivas il merkezinde bulunan ilköğretim çağındaki çocukların ağız diş sağlığı durumu ve alışkanlıklarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 60-71.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş amos uygulamaları*. Ezgi Kitabevi, İstanbul.
- Bayram, T., Y. (2010). *Üniversitelerde örgütsel sessizlik* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ceylan, S. ve Turan, T. (2009). Bir ilköğretim okulunda okul sağlığı hemşireliği uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 36-49.

- Çağlayaner, H. ve Gönenli, H. (1998). Etkin eğitim açısından okul sağlığı. *Aile Hekimliği Dergisi*, 2 (1), 31-39.
- Çivi, S. ve Koruk, İ. (2003). Konya ili hasanköy sağlık ocağı bölgesindeki ilköğretim okulu 1. sınıf öğrencilerinin genel sağlık düzeyi. *Türk Hijyen Derneği Biyoloji Dergisi*, 60(3), 87-94.
- Güler, G. ve Kubilay, G. (2004). Bir ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel bakım sorunlarının belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 26 (2), 60-65.
- Güler, G. ve Kubilay, G. (2005). Bir ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel bakım sorunlarının çözülmesinde toplum sağlığı hemşiresinin etkinliği. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 15-23.
- <http://www.saglik.gov.tr/TSHGM/belge/1-4440/beyaz-bayrak-projesi.html> (20.04.2011).
- <http://www.tusak.saglik.gov.tr/zehirlenmeler/Bolum1.pdf> (21.04.2011).
- <http://www.araklidevlethastanesi.gov.tr/saglikli-bir-hayat-icin-temizlik-ve-hijyen.html> (19.06.2012).
- <http://www.beyazegitim.k12.tr/family.asp?pageid=4> (18.06.2012).
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marmaris, Ü. (2004). *Tekirdağ il merkezindeki ilköğretim okullarında okul sağlığı hizmetlerinin durumu, gereksinimler ve geleceğe yönelik öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trakya Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Edirne
- Orhan, B. (2010). *Trabzon il merkezindeki ilköğretim okullarının standartlara uygunluk ve çevre sağlığı durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Trabzon.
- Resmi Gazete (1961). *İlköğretim ve eğitim kanunu*. Sayı: 10705, Tarih: 12.1.1961. Değişiklik: 12.10.1983.
- Seçginli, S., Erdoğan, S. ve Demirezen, E. (2004). Okul sağlığı tarama programı: bir pilot çalışma örneği. *Sted*, 13(12), 462-465.
- Soysal, A. (2008). İzmir kemalpaşa ilçesindeki ilköğretim okullarının çevre sağlığı açısından değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7 (5), 385-390.
- Şerefli, K. (2003). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen zihinsel olmayan faktörler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Niğde.
- Şimşek, Ç. (2010). Ankara il merkezinde bazı lise öğrencilerinin kişisel hijyen davranışları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 9 (5), 433-440.
- Tabak, R. S. (2002). Sağlık kültürü ve gençlik, 8. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde Sunulan Bildiri*, Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Diyarbakır. 23-28 Eylül.
- Temel, F., Sevençan, F., Boztaş, G., Vaizoğlu, S. ve Güler, Ç. (2009). *Ankara'da bir ilköğretim okulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ve konu uzmanlarının okul çevre algısının değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Turan, H. (2008). *Gaziantep il merkezindeki ilköğretim okullarının standartlara uygunluk ve çevre sağlığı durumlarının değerlendirilmesi* (Uzmanlık Tezi), Gaziantep Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Usta, İ. (2008). *Tokat ili erbaa ilçe merkezi ilköğretim okullarındaki okul sağlığı hizmetlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Ek: Temizlik ve Hijyen Ölçeği

Kişisel Temizlik Boyutu

1. Düzenli olarak tırnaklarımı ve saçlarımı keserim.
2. Temizliğin, sağlıklı yaşam için önemli olduğunun farkındayım.
3. Okulumuzun ve sınıfımızın temizliği benim için önemlidir.
4. Evimizde sağlıklı yaşama ve temizliğe dikkat edilmektedir.

Sınıf Temizliği Boyutu

5. Okulumuzda yemekhanenin/kantinin temizliği düzenli olarak yapılmaktadır.
6. Kantin ve yemekhanelerde sağlıklı ve temiz besinler bulunmaktadır.
7. Sınıfımız teneffüslerde havalandırılmaktadır.

Okul Çevresi Temizliği Boyutu

8. Okulumuzda sağlıklı yaşam ve temizlik konusunda bilgi verici toplantılar düzenlenmektedir.
9. Lavabolarda tuvalet kâğıdı, havlu peçete vb. bulunmaktadır.
10. Okulumuzun bahçesi düzenli olarak temizlenmektedir.

Okul Binası Temizliği Boyutu

11. Okulumuzda aşılar zamanında yapılmaktadır.
12. Okulumuzda koridorlar düzenli olarak temizlenmektedir.
13. Okulumuzda görev yapan hizmetliler, okulun temiz olmasına dikkat etmektedir.

İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının Kural Öğretimi Üzerindeki Etkililiği

The Effectiveness of The Content Based Teaching Approach on Teaching of The Rules

G. Feryal KÜÇÜKER* & Bahadır ERİŞTİ**

Özet

Bu araştırmanın amacı; içerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının, ilişkisel ve işlemsel kural öğretimi üzerindeki etkililiğini belirlemektir. Araştırma, deneme öncesi araştırma desenlerinden biri olan tek grup öntest-sontest modelinde desenlenmiştir. Deneysel uygulama, Eskişehir’de bir ilköğretim okulunda, ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim gören 241 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen, ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılan Bilişim teknolojileri dersi başarı testi ve Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma verileri; bağımsız gruplar t testi, korelasyon analizi ve regresyon analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: İçerik türüne dayalı öğretim, kuralların öğretimi konusunda kullanılabilecek etkili bir yaklaşımdır. İçerik türüne dayalı öğretim yaklaşımı, her tür kuralın öğretiminde etkili olmakla birlikte; işlemsel kurallar ile kıyaslandığında, ilişkisel kuralların öğretiminde daha etkili bir yaklaşımdır. Güdüleyici öğrenme stratejileri, kural öğrenme düzeyini yordayan etkili bir değişkendir. Öğrencilerin kullandıkları tüm öğrenme stratejileri ile karşılaştırıldığında, duyuşsal öğrenme stratejileri öğrenme düzeyinin % 6,3’ünü açıklar niteliktedir.

Anahtar kelimeler: İçerik türüne dayalı öğretim; kural öğretimi; ilişkisel kural; işlemsel kural; ilköğretim.

Abstract

The aim of this research was to determine the effectiveness of the content-based teaching approach on teaching relational and procedural rules. The research was designed as a single group pretest-posttest pattern which is one of the pre-experimental design. The experimental application was carried out in Eskişehir, Turkey with 241 primary school students whose class was sixth grade. The research data was collected by Information Technologies course achievement test which is used as a pre-test, post-test, recalling test and by the Turkish version of the identifying learning strategies scale. The data was analyzed by means of the independent samples t-test, correlation analysis and regression analysis. The following conclusions were reached based on the data obtained in this research: The content-based teaching approach is an effective approach that can be used in teaching the rules. The content-based teaching, besides being effective while teaching of any rule; compared with procedural rules, it is more effective in teaching the relational rules than the procedural rules. Motivational or emotional learning strategies is an effective variable that predicts the level of rule learning. Compared with all of the learning strategies used by the students, motivational or emotional learning strategies are capable of explaining the level of learning at a rate of 6,3%.

Keywords: Content-based teaching approach; teaching rules; relational rules; procedural rules; primary education.

* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e-posta: novel3207@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: beristi@anadolu.edu.tr

Giriş

Günümüzün en etkili silahının bilgi ve bilgiyi kullanma olması, bilginin en etkili biçimde nasıl öğretilebileceği konusunu yanıtı aranan önemli bir soru haline getirmiştir (Şimşek, 2006). Bu noktada, okul ve sınıf düzeyi fark etmeksizin, bireylere öğretim programlarında tanımlanan yeterliklerin kazandırıldığı öğretme-öğrenme süreçlerinin niteliği belirleyici rol oynamaktadır. Öğretimin niteliğine etki eden çok sayıda etmenden söz edilebilir. Öğretim amaçlarının açık ve anlaşılabilirliği (Slavin, 1984), öğretime ayrılan süre (Burden & Byrd, 2003), geribildirim ve düzeltme uygulamaları, ödüller ve pekiştireçler, güdülenme, öğretim içeriğinin amaçlarla uyumu (Martella, Slocum & Martella, 2004; Senemoğlu, 2005), öğretim materyallerinin niteliği, öğrencilerin öğrenme stratejileri (Smith & Ragan, 2004), öğrenmeye rehberlik etme (Moore, 2000), süreçte işe koşulan öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılım durumları (Ellis, Worthington & Larkin, 1994), öğrenme ortamının niteliği, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterlikleri (Yanpar, 2006), öğrencilerin bireysel farklılıkları (Eggen & Kauchak, 2003; Kuzgun & Deryakulu, 2004) bu değişkenlerden bazılarıdır. Öğretim sürecinin niteliğine etki eden önemli bir etmen de, öğretim içeriğinin belirlenmesi ve öğretim etkinliklerinin belirlenen içerik türünün özellikleri doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulanması ile ilgilidir (Kemp, Morrison & Ross, 1994; Martella, Slocum & Martella, 2004). Öğretimi yapılacak içerik türlerinin belirlenmesi, öğrenci merkezli bir öğretim yapılmasına, öğrencilerin nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmelerine (Dick, Carey & Carey, 2005) ve öğrenme amaçlarının bileşenlerine ayrılmasına (Smith & Ragan, 2004) yardımcı olmaktadır.

İçerik türleri, öğrencilerin bir öğrenme birimini tamamladıklarında neleri yapabilir duruma gelecekleri ya da katıldıkları eğitsel yaşantılar sonucunda kazanmaları umulan yeterliklerdir (D'Andrea, 2003; Lea, Stephenson & Troy, 2003; Taylor & Beniest, 2003; Erişti & Küçük, 2006). Gagne (1984), içerik türlerini, öğrenme etkinlikleri sonucunda bireyin davranışlarında meydana gelecek farklılıklar olarak tanımlamaktadır. Aronson & Briggs (1983), içerik türlerini, özel bir yeterliğin öğrenci tarafından kazanıldığını gösteren gözlenebilir performans olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin bu performansları; neyi bildiklerini, bildikleri ile ne yapabildiklerini ve bildiklerini göstermedeki rahatlıklarını ortaya koyar (Kirk & Welborn, 1992; McNeir, 1993; Guskey, 1994; Bouslama, Lansari, Al-Rawi & Abonamah, 2003).

Gagné (2005), Bloom'un bilişsel alana ait sınıflamasını öğrenme ürünlerine ulaşmak için gösterilen davranışlar olarak nitelemekte ve kendi sınıflaması ile karşılaştırma yapmaktadır. Bloom'un bilişsel alan sınıflamasında yer alan bilgi basamağına sözel bilgiler, kavrama basamağına kavramlar, uygulama ve analiz basamağına kurallar, sentez basamağına sorun çözme, değerlendirme basamağına da öğrenme stratejileri, sorun çözme ve kurallar öğrenme ürünlerinin karşılık geldiğini belirtmektedir (Gagné, Wager, Golas & Keller, 2005). Merrill (1994), öğrenme ürünlerini, öğrenci performansı ve içerik türü olmak üzere iki bölümde sınıflandırmıştır. Öğrenci performansı; örneği hatırlama, genelliği hatırlama, uygulama ve bulma olarak her bir içerik türü için öğrencinin göstermesi gereken davranışları belirtmektedir. İçerik türlerinde ise olgular, kavramlar, işlemler ve ilkeler yer almaktadır. İçerik türlerine ilişkin yapılan bir sınıflamaya göre de, içerik türleri; sözel bilgiler, kavramlar, kurallar, sorun çözme becerileri, tutumlar, devinsel işlemler, bilişsel stratejiler ve eleştirel düşünme biçiminde sınıflanmaktadır (Şimşek, 2006).

Öğrencilerin, amaçlanan içerik türlerini kazanmalarını sağlama konusunda geleneksel öğretim anlayışlarının yetersiz kalması eğitim bilimcileri süreci yeniden yapılandırmanın yollarını araştırmaya yöneltmiş ve farklı öğretim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de içerik türüne dayalı öğretimdir (De Jager & Nieuwenhuis, 2005, Şimşek, 2006). İçerik türüne dayalı öğretim, öğrencilerin öğretim süreci sonunda ne yapabildikleri ile ilgilenen bir öğretim yaklaşımıdır. İçerik türüne dayalı öğretimde öncelikle istenilen öğrenme ürünü belirlenir ve eğitim programı bu öğrenme ürününü destekleyecek şekilde oluşturulur (Fitzpatrick, 1995). İçerik türüne dayalı öğretim, mantıklı, etkili, öğretmenlerin ve öğrencilerin geleneksel öğretime göre daha tatmin edici buldukları bir öğretim yaklaşımıdır (Spady, 1994; Biggs & Tang, 2007). Gagné, Wager, Golas & Keller (2005), her bir içerik türü için öğretim süreçlerinin farklı planlanmasının ve öğretimde farklı işlemlerin uygulanmasının gerektiğini; her bir içerik türünün öğrenilmesinin; öğrenciden göstermesi beklenen performanslar, içsel ve dışsal koşullar ve öğrencinin gerçekleştireceği bilgi işleme süreçlerinin karmaşıklığı açısından değişiklik gösterdiğini belirtmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, okullarda öğrencilere kazandırılması amaçlanan içerik türlerinden birisi de kurallardır. Smith & Ragan (2004); kuralları, bir arada bulunan ve beraber işlevi olan birçok kavramı içeren içerik türü olarak tanımlamaktadır. Gagné, Wager, Golas & Keller'a (2005) göre, kurallar bireyin davranışlarını yönlendiren ve belli bir durumda kavramlar arasındaki ilişkileri görmesini kolaylaştıran içerik türüdür. Merrill (1994), kuralları bir ilkenin ya da bir işlemin adımlarını ifade eden içerik türü olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre de kurallar, düşünce ve davranışları yönlendiren, sorunlara çözüm

bulmayı sağlayan, geçerliliği kabul edilmiş ya da uygun görülmüş, bireyin davranışlarını yönlendiren, kavramlar ya da işlemler arasındaki ilişkiyi gösteren ve sorun çözme, karar oluşturma gibi durumlarda kullanılan genellemelerdir (Erişti & Küçük, 2006).

Kurallar; ilişkisel kurallar (ilkeler) ve işlemsel kurallar (işlemler) olmak üzere iki başlık altında sınıflanmaktadır. İlişkisel kurallar, iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi gösteren ve genellikle birçok durumda doğru olarak kabul edilen genellemelerin özel bir türüdür (Eggen & Kauchak, 2003). Hunter (1994), ilişkisel kuralları kavramlar arasında ilişkiyi gösteren durumlar olarak tanımlamış ve ilişkisel kuralların genellemelerin bir bölümünü oluşturduğunu belirtmiştir. Bir başka tanıma göre de ilişkisel kurallar, iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi gösteren durumlardır (Jonassen & Grabowski, 1993; Kemp, Morrison, & Ross, 1994). İlişkisel kurallar; olayların, nesnelerin oluş nedenlerine ilişkin tahminler yapılmasında ve olayların ya da işlemlerin yorumlanmasında kullanılan, neden-sonuç ilişkilerini gösteren içerik türüdür (Merrill, 1994; Smith & Ragan, 1999; Marzano, Pickering & Pollock, 2001). İlişkisel kurallarda olduğu gibi; işlemsel kurallar için de farklı tanımlamalar ve sınıflamalar yapılmıştır. İşlemsel kurallar; içerdikleri işlem adımlarının sayısına, türüne, genellebilirliklerine ve uygulamada izlenen süreçlere göre sınıflandırılmıştır. Merrill'e göre (1994), işlemsel kurallar belli bir amacı gerçekleştirmede, bir sorunun çözülmesinde ya da bir ürünün ortaya konulmasında belli bir sıraya göre gerçekleştirilmesi gereken işlemleri içeren bir içerik türüdür. Smith & Ragan (2004), işlemsel kuralların belli işlem adımlarının hangi sıra ile izleneceğini gösteren kurallar olduğunu belirtmekte ve işlemsel kuralları karar adımlarından oluşmayan ve sırası ile uygulanması gereken seri kurallar ile birden fazla karar adımları içeren paralel kurallar olarak sınıflamaktadır.

İşlemsel kurallar, tamamlanması gereken işlem adımlarının sayısına ve türüne göre de sınıflandırılmıştır. Birkaç işlem basamağından oluşan seri kurallar, basit kurallar olarak adlandırılırken; karar adımları içeren dallara ayrılmış paralel kuralların ise karmaşık kuralları oluşturduğu belirtilmektedir. Dijkstra & Merrienboer (1997) işlemsel kuralları bir işlemin gerçekleştirilmesinde kullanılmak üzere belirlenen ve bir dizi işlem adımlarından oluşan algoritmik ya da heuristik (buldurusal) süreçleri içeren kurallar olarak tanımlamaktadır. Eğer süreç, tanımlanmış koşullar altında belli bir konudaki sorunları çözmeye düzenli olarak aynı biçimde yapılan basit işlemlerle ilgili bir diziden oluşuyorsa algoritmik süreç; basit olmayan işlemlerden oluşuyorsa ya da belli koşullar altında ortak ya da düzenli bir biçimde gerçekleştirilmeyen işlemlerden oluşuyorsa buldurusal bir süreçtir (Erişti & Küçük, 2006). Marzano (1992), işlemsel kuralların öğrencilerin bir işi tamamlamada kullanacakları işlem adımlarını içerdiğini ve bu kuralların algoritmalar, taktikler ve stratejiler olmak üzere üç türü olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin, kavramlar arasındaki ilişkileri gösteren ilişkisel kuralları ve bu becerilerin gerçekleştirilmesinde izlenecek işlem adımlarını içeren işlemsel kuralları bilmelerinin, nitelikli ve üst düzey öğrenmeler gerçekleştirmeleri bakımından yaşamsal önem taşıdığı söylenebilir. Eggen & Kauchak (2003), kuralların da kavramlar gibi karmaşıklığı basitleştirdiğini vurgulamaktadırlar. Smith & Ragan (1999), ilkelerin kullanılmasının ve uygulanmasının, öğrencilerin ilkeyi oluşturan değişkenlerden herhangi biri değiştiğinde sonuçta ne gibi bir değişiklik olacağını tahmin etmelerini, değişkenlerin etkilerini kontrol edebilmelerini sağladığını belirtmektedir. Merrill (1994), ilkelerin öğrenilmesinin öğrencileri ezbercilikten kurtardığını ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin anlamlı bir şekilde öğrenilmesinin gerçekleştiğini belirtmektedir. İşlemsel kuralların öğrenilmesi ise ilkelerin daha anlamlı, daha kalıcı ve yeni durumlara transfer edilebilir şekilde öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Erişti ve Küçük (2006), okul yaşamında, iş yaşamında ya da toplumsal yaşamdaki öğrenmelerin önemli bir bölümünün kuralların öğrenilmesinde oluştuğunu ve kuralların, olay, olgu ve nesneler hakkında doğru kestirimlerde bulunulmasına, bunların açıklanmasına ve olabildiğince denetim altında tutulmasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Kameenui & Simmons'a (1990) göre, ilke öğretimi içinde, öğretimi tasarlamadan önce, kavramlarda olduğu gibi ilkeler de analiz edilmelidir. İlkeler birden fazla kavram arasındaki ilişkiyi gösterdiği için öncelikle bu kavramlar belirlenmeli ve öğrencilerin ilkeyi anlayabilmeleri için, değişik örnekler üzerinde bunlar arasındaki ilişkiyi gözlemleri sağlanmalıdır.

Hunter (1994), Eggen & Kauchak (2003) ve Erişti & Küçük (2006), ilke öğretiminin planlanma, içeriğin, amaçların belirlenmesi ve örneklerin hazırlanması aşamalarından oluştuğunu, ilkelerin öğretiminde sunuş yoluyla ve buluş yoluyla öğretim olmak üzere iki temel öğretim yaklaşımının uygulanabileceğini belirtmektedirler. Kemp, Morrison, & Ross, (1994), ilkelerin buluş yoluyla öğretiminde öğretmenlerin, öğrencilerin düzenleme ve anlamlandırma stratejilerini etkin olarak kullanmalarını sağlamalarını önermektedir. Bunun için öğrencilerin ilkeleri kendi cümlelerini kullanarak ifade etmeleri, kendi örneklerini oluşturmaları, bir ilkeyi oluşturan anahtar kavramları bulmaları ve yeni ilkeyi daha önce öğrenilen benzer ilkeler ile karşılaştırmaları sağlanmalıdır. Smith & Ragan (2004), ilişkisel kuralların öğretimine yönelik bir

dersi; giriş, öğretimin düzenlenmesi ve dersin sonuçlandırılması olarak üç bölümde ele almaktadırlar. Landa (1983), işlemsel kuralların öğretiminin; öğrenciye kuralda yer alan her bir işlem basamağını kendinin keşfetmesini ve istenilen durum için bu adımları öğrencinin bir araya getirmesini sağlayan buluş yoluyla öğretilmesi ya da işlemsel kuralların hazır olarak öğrenciye verilmesini ve öğretimin hazır algoritmalar üzerinden gerçekleştirilmesini sağlayan sunuş yoluyla öğretilmesi olmak üzere iki farklı temel yaklaşım ile gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Kemp, Morrison, & Ross (1994), işlemsel kuralların öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeleri; öğretmen tarafından işlemin gösterilmesi, öğrencilerin işlemde yer alan adımlar için zihinsel imge oluşturmalarının ve her bir adımı açıklayabilmelerinin sağlanması, farklı örneklerin sunularak uygulaması yapılan kuralların pekiştirilmesi olarak belirtmektedirler. Marzano, Pickering & Pollock, (2001), işlemsel kuralların öğretimi konusunda öğretmenlere kimi önerilerde bulunmaktadır. Bir işlem ancak öğrenci tarafından eksiksiz ve gereken hızda gerçekleştiği zaman tam olarak öğrenilmiş demektir. Bunun için öğretmen işlem yapılırken öğrenci için her uygulamada işlemin doğruluğu ve hızı hakkında bir grafik, çizelge ya da tablo oluşturmalıdır. Karmaşık bir işlemin öğretilmesinde, öncelikle işlemin belirli bölümleri ile ilgili uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler, karmaşık işlemlerde tüm işlem adımlarını aynı anda öğrenemeyebilirler. Bu nedenle, işlemler küçük parçalara ayrılarak öğretilmelidir.

MacNaughton & Williams (2004), işlemsel bilgilerin öğretiminde işlemsel kuralı tanımlamada ve işlemin nasıl gerçekleştirileceğinin gösterilmesi sırasında kullanılan ifadelerin önemli olduğunu belirtmektedirler. Erişti & Küçük (2006), kuralda yer alan tüm adımların içeriğini ve akış sırasını en uygun şekilde belirlemenin kural öğretiminde temel alınması gerektiğini, özellikle karar noktalarından oluşan karmaşık işlemlerin öğretiminde kullanılacak sözlü ifadelerin ve yazılı materyallerin yalın olmasının önemli olduğunu belirterek; işlemsel kuralları yazılı ya da sözlü olarak açıklamada yol gösterici olabilecek ilkeler sıralamaktadırlar. Smith & Ragan (2004), işlemsel kuralların öğretiminde de kullanılabilir, derse giriş, öğretimin düzenlenmesi ve dersin sonuçlandırılması aşamalarını içeren bir yaklaşım önermektedirler. Gagne, Wager, Golas & Keller (2005), bir kuralın ifade edilmesi ile kuralın uygulanmasının birbirinden farklı beceriler gerektirdiğini belirtmektedir. Bir başka deyişle, öğrenci kuralı ifade edebilir ancak farklı koşullar altında istenilen duruma uygulayamayabilir ya da bir kuralın ne ifade ettiğini bilmeden, farkında olmadan istenilen bir duruma uygulayabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenen, bir kuralı bilinçli olarak farklı koşullar altında istenilen durumlara uygulayabilmesidir. Dick, Carey & Carey (2005), kuralların öğretiminde öncelikle kuralı oluşturan kavramların tanımına ve ayırt edici özelliklerinin ne olduğuna ilişkin öğrencilere bilgi verilmesini önermektedir. Bununla birlikte kurala ait en fazla yapılan hatalar hakkında da öğrenci bilgilendirilmelidir. Kuralın öğrenci tarafından uygulanması aşamasında öğrenciye uygun geribildirim sağlanmalıdır. Geribildirim yalnızca yanlışlar üzerinde yoğunlaşması engellenmelidir, aynı zamanda öğrencilerin doğru uyguladıkları bir kurala ilişkin de pekiştirici geribildirim verilmelidir.

Kuralların öğretilmesi, öğretim programlarının en temel ve vazgeçilmez hedefleri arasında yer almaktadır. Ancak, kural öğretiminin yadsınamayacak derecede önem taşımaya karşın, alanyazında kuralların nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin doyurucu bilgiye ve içerik türüne dayalı kural öğretiminin etkililiğini ortaya koyan araştırma bulgularına rastlanmamış olması dikkat çekicidir. Öte yandan, Şimşek'e (2006) göre, eğitim kurumlarında yer alan derslerde hangi konular işlenirse işlensin, aslında öğrencilere belirli içerik türleri öğretilmektedir. Ancak, uygulamada konular üzerinde ayrıntılı biçimde durulurken öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikler göz ardı edilmektedir.

Bu araştırma; içerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının, ilişkisel ve işlemsel kuralların öğretimi konusundaki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada yanıtı aranan bir başka soru da öğrencilerin kural öğrenme düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu temel amaca dayalı olarak, araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İçerik türüne dayalı öğretim, kuralların öğretimi üzerinde etkili sonuçlar veren bir yaklaşım mıdır?
2. İçerik türüne dayalı öğretim, ilişkisel ve işlemsel kuralların öğretiminde anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?
3. İçerik türüne dayalı öğretim, öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşturma konusunda etkili bir yaklaşım mıdır?
4. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, kural öğrenme düzeylerini yordayan bir değişken midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, karma desende bir araştırmadır. Araştırmada kullanılan ilk desen, deneme öncesi modellerden biri olan tek grup öntest-sontest modelidir. Bu model, seçilmiş bir gruba bağımsız değişkenin uygulanması ve elde edilen etkinin bağımlı değişken üzerinde ölçülmesine dayalıdır (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005). Araştırmanın bağımsız değişkeni, kural öğretiminin niteliği üzerindeki etkisi araştırılan içerik türüne dayalı öğretim uygulamasıdır. Öğrencilerin kural öğrenme düzeyleri, ilişkisel ve işlemsel kuralları öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı ise araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Öte yandan, araştırma, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, kural öğrenme düzeylerini yordayan bir değişken olup olmadığının belirlemeyi amaçlaması yönüyle de betimsel bir araştırma özelliği göstermektedir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir'deki bir ilköğretim okulunda, altıncı sınıfta öğrenim gören 241 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 112'si kadın, 129'u da erkektir. Öğrencilerin iki tanesi orta düzeyde, 239'u ise yüksek düzeyde başarılıdır.

Veri Toplama Araçları

Bilişim teknolojileri dersi başarı testi

Araştırmacılar tarafından geliştirilen bu test, araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Başarı testi, bilişim teknolojileri dersi öğretim programında yer alan "Microsoft Word programında dosya kaydetme, kaydedilmiş bir dosyayı açma ve metin biçimlendirme" konularını içeren, 12'si ilişkisel, 12'si de işlemsel kuralla ilgili toplam 24 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı testinin hazırlanmasında, öncelikle dersin öğretim programına dayalı olarak deneysel süreçte öğretimi yapılacak konuların içerik alan analizi gerçekleştirilmiş, bu konulara ilişkin davranışlar yazılmış ve son olarak da öğretilecek işlemsel ve ilişkisel kurallar belirlenmiştir. Hazırlanan sorular, geçerlik çalışması amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Ardından, başarı testi, araştırmanın katılımcıları dışında kalan 61 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış ve ölçeğin KR-20 güvenilirliği .87; Spearman-Brown testi yarılama iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Testin ortalama gücü ise .38 olarak belirlenmiştir. Testte yer alan maddelerin ayırt edicilik indeksleri, 0.31 ile 0.44 arasında değişmektedir. Bilişim teknolojileri başarı testi, eşzaman geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, yine araştırmacılar için bir başka araştırma için geliştirilen "Bilişim teknolojileri dersi etik ve sosyal değerler testi" ile karşılaştırılmıştır. Pearson korelasyon testi ile elde edilen değerler, ön testler arasında .282 ($p < .008$) ve son testler arasında .389 ($p < .001$) olmak üzere, iki veri toplama aracı arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenme stratejilerini belirleme ölçeği

Öğrencilerin öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçek, Weinstein & Mayer (1998) tarafından geliştirilen ve Güven & Özdemir (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan bir ölçektir. Ölçek taslağının güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık sınavında, Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ölçekte yineleme stratejileri ile ilgili 6 madde, anlamlandırma stratejileri ile ilgili 11 madde, örgütleme stratejileri ile ilgili 7 madde, anlamayı izleme stratejileri ile ilgili 9 madde ve duyuşsal stratejiler ile ilgili 6 madde olmak üzere toplam 39 madde bulunmaktadır. Ölçek, beşli likert türündedir. Söz konusu ölçeğin, bu araştırma için elde edilen alpha güvenilirlik katsayısı, .88'dir.

Deneyisel Uygulama

Araştırmanın deneyisel uygulaması, ilköğretim altıncı sınıf Bilişim teknolojileri dersi öğretim programında yer alan "Microsoft Word programında dosya kaydetme, kaydedilmiş bir dosyayı açma ve metin biçimlendirme" konuları ile ilgili ilişkisel ve işlemsel kuralların öğretimini kapsamaktadır. Öğretimi gerçekleştirilen ilişkisel kurallardan bazıları şunlardır:

- Microsoft Word programı ile oluşturulmuş bir dosya, sonraki bir zaman diliminde yeniden kullanılmak isteniyorsa kaydedilmelidir.
- Daha önceden kaydedilmiş bir dosya, değişiklikler yapıldıktan sonra tekrar aynı isim altında kaydedilmek isteniliyorsa, için kaydet komutu kullanılmalıdır.

- Microsoft Word programında bir dosya kaydedilirken dosya adı verilmelidir.
- Microsoft Word programından kaydetme işleminde bir dosya adı verilirken özel karakterler (/ , \ , ; , * , ? , “ , < , > , |) dışındaki karakterler kullanılmalıdır.

Öğretimi gerçekleştirilen işlemsel kurallardan bazıları ise şöyledir:

Bir belge kaydedildikten sonra üzerinde değişiklikler yapıp farklı bir isim ile yeniden kaydedilmek isteniyorsa;

- Kaydedilecek dosya açık iken fare göstergesi “dosya” menüsünün üzerine getirilerek farenin sol tuşu ile bir defa tıklanır.
- “Dosya” menüsünden farenin sol tuşu ile “farklı kaydet” komutuna bir defa tıklanır.
- Ekranı gelen “farklı kaydet” penceresinde “kayıt yeri” bölümünde dosyanın bilgisayarda kaydedilmek istendiği yer belirtilir.
- “Farklı kaydet” penceresinde farenin sol tuşu ile “dosya adı” bölümüne bir defa tıklanır.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 241 altıncı sınıf öğrencisi, altı farklı şubede öğrenim görmektedirler. Öğrencilere, ders gün ve saatlerinde 40 dakika “Microsoft Word programında dosya kaydetme”, 40 dakika “Microsoft Word programında kaydedilmiş bir dosyayı açma” ve 80 dakika da “Microsoft Word programında metin biçimlendirme” konuları öğretilmiştir. Araştırmanın deneysel uygulama süreci 5 haftada tamamlanmıştır. Deneysel uygulama, seçilen okulun bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu laboratuvarında toplam 25 adet bilgisayar bulunmaktadır. Öğrenciler uygulamaya öğrenim gördükleri şubelere göre ve ders saatlerinde katılmışlardır. Her bir şube 42 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde, bilgisayar laboratuvarının olanakları dikkate alınarak, her iki öğrenciye bir bilgisayar sağlanmıştır. Her bir öğrenci için, uygulama süresince çalışacakları bilgisayarlarda dijital bir klasör oluşturulmuş ve yaptıkları çalışmaları bu klasörde kaydetmeleri sağlanmıştır. Deneysel uygulama süreci; öğretime hazırlık aşaması, öğretim aşaması, değerlendirme ve özetleme aşaması olmak üzere üç ana bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Öğretime hazırlık aşaması; dikkat çekme, öğretim amaçlarını açıklama, ilgi ve güdülenmeyi canlandırma olmak üzere üç alt bölümden oluşturulmuştur. Deneysel uygulama sürecinde, her bir alt bölüme ilişkin olarak gerçekleştirilen işlemler şöyledir:

Dikkat çekme: Bu aşamada amaç, öğrencilerin dikkatlerinin derse ve öğrenecekleri kurala çekilmesidir. Bu amaçla örnek olaylar, projeksiyon gösterimleri, Microsoft Word programında yaratılan oyunlar ve öğrencilerin yaşantılarından örnekler kullanılmıştır. Soru-yanıt ve tartışma teknikleri, öğrencilerin zihinlerinde konu hakkında belirsizlikler yaratmak amacıyla kullanılan diğer uygulamalar arasındadır.

Öğretim amaçlarını açıklama: Öğrencilere derste ne tür bir içerik üzerinde durulacağı ve dersin sonunda kazanacakları yeterlilikler açıklanmıştır.

İlgi ve güdülenmeyi canlandırma: Bu aşamada ise ders sonunda kazanacakları yeterliklerin önemi, hangi amaçlar için ve ne tür durumlarda işlerini kolaylaştıracağı konusunda öğrencilere örnek durumlar içeren açıklamalar yapılmıştır.

Öğretim sürecinin ikinci aşaması, öğretim aşamasıdır. Öğrencilere kuralı öğrenebilmek için gereksinim duyacakları önbilgilerin anımsatılması, yeni öğrenecekleri kural ile ilgili kavramların ve kuralın susulması ile kuralın uygulanması öğretim aşamasının alt bölümleridir.

Önbilgileri anımsatma: Öğrenciler tarafından daha önceden öğrenilen, yeni öğrenmeyi kolaylaştıracağı nedeniyle hatırlatılmasının gerekli olduğu düşünülen kavram ve ilkeler açıklanır. Öğretmen söz konusu ilke, kavram ve genellemeleri soru-yanıt yoluyla ya da projeksiyon yardımı ile yansıtarak, açıklamış ve gerekli durumlarda uygulama örnekleri göstermiştir.

Yeni kavramların sunulması: Söz konusu kuralın öğrenilmesini kolaylaştıracak kavram ve ilkeler, anlamsal karşılıkları, Word menüsü üzerindeki konumları, görsel sembolleri, neden ve sonuç ilişkisi bağlamında öğrencilere sunulmuştur.

Kuralı tanıtmak: Bu aşama öğrencilerin yeni öğrenecekleri kuralla tanıştıkları aşamadır. İlk önce, söz konusu kuralın ne olduğu, ne tür aşamalardan oluştuğu, neden böyle bir kurala gereksinim olduğu ve kurala uyulmaması durumunda ne tür sonuçların yaşanacağı, soru-yanıt tartışma, gösterip yaptırma vb. tekniklerle öğrencilere açıklanmıştır. Öğrencilerden kendi örneklerini üretmeleri istenmiştir. İşlem haritaları bu amaçla kullanılan diğer bir uygulamadır.

Kuralı uygulama: Öğretmen, öğrenilecek kuralın her bir bileşeni ile ilgili olarak yapılan açıklamaları öğrencilere hatırlatarak, ilk uygulamayı projeksiyon yardımı ile kendisi gerçekleştirmiştir. Bu süreci, öğrencilerin kendilerinin oluşturacakları, kuralı uygulayarak yapmaları gereken bir örnek belirlemeleri ve seçilen örnek uygulamayı bilgisayarlarında gerçekleştirmeleri izlemiştir. Aynı bilgisayarı kullanan iki öğrenciden biri bilgisayarda uygulamasını yaparken, diğer öğrencinin görmesi engellenmiş ve arkadaşından etkilenmesi önlenmiştir. Bu süreçte öğretmen, öğrencileri izlemiş, söz konusu ilişkisel ve işlemsel kuralların uygun durumlarda kullanılıp kullanılmadığına, işlem basamaklarının doğru ve sırasıyla uygulanıp uygulanmadığı konusunda geribildirim sağlamış ve sorun yaşamaları durumunda öğrencilere rehberlik etmiştir. Öğrenilecek kuralın karmaşıklığına ve işlem sayısına göre, öğrencilere yaptırılan alıştırma sayısı da farklılaştırılmıştır.

Öğretim sürecinin son aşaması, özetleme ve değerlendirme aşamasıdır.

Özetleme ve değerlendirme: Bu aşamada, öğrenilen kuralın ne olduğu, ne tür aşamalardan ya da işlem adımlarından oluştuğu, işlem adımları arasında ne tür bir ilişki olduğu, neden böyle bir kurala gereksinim olduğu, kurala uyulmaması durumunda ne tür sonuçlar yaşanacağı, kuralın hangi durumlarda kullanılabileceği gibi konular, soru-yanıt yoluyla tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşamada, öğrenciler etkin, öğretmen ise daha çok soru yönelten konumundadır. Öğrenciler, kendi cümleleriyle sorulan soruları yanıtlamak durumundadırlar. Son olarak, öğrencilerin öğrendikleri kural hakkındaki soruları yanıtlanmış, öğrencilere öğrendikleri kuralı uygulamaları gereken bir uygulama ödevi ile, kural ile ilgili olarak yanıtlamaları gereken çalışma soruları ödev olarak verilmiş, öğrenciler bu soruları yanıtlayarak bilgisayar dosyaları içinde bir sonraki hafta öğretmene teslim etmişlerdir. Her bir öğrencinin bilgisayar dosyasında yer alan yanıtlar bir sonraki haftaya kadar öğretmen tarafından incelenmiş ve eksikleri, hataları dosya üzerinde belirtilerek öğrencilere geribildirim verilmiştir.

Deneyisel uygulama sürecinde öngörülen kural öğretimi, öğrencilerin bir kuralın tanımını ya da işlem sırasını bilmelerinden çok daha sistemattir. Öğrenciler, söz konusu kuralın ne anlama geldiğini, neden bu tür bir kurala gereksinim duyulduğunu, kurala ait her bir işlem basamağının ne olduğunu, işlem basamakları arasında ne tür bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğunu, kurala uyulmaması durumunda ne tür sonuçlar yaşanacağını ve kuralın hangi durumlarda kullanılabileceğini kuralı oluşturan bütünün bileşenleri olarak öğrendiklerinde kuralı öğrendikleri varsayılmıştır. Yukarıda açıklanan öğretim süreci, araştırmaya konu olan ve öğretimi gerçekleştirilen her bir kuralın öğretimi için gerçekleştirilmiştir. Deneyisel işlemin tamamlanmasından sonra, başarı testi öğrencilere son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulanmasından yaklaşık 4 hafta sonra da, aynı test bu defa kalıcılık testi olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verileri; içerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının, ilişkisel ve işlemsel kural öğretimi ve kalıcı nitelikli kural öğretimi üzerindeki etkililiğinin belirlenmesinde tek örneklem t testi, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri ile kural öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde korelasyon analizi, ilişki gücünün belirlenmesinde ise çoklu regresyon analizi çözümlemeleri yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlemeleri, “SPSS 19.0 for Windows” paket programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada yanıtı aranan soruların çözümü için toplanan verilerin çözümlemesi yoluyla elde edilen bulgular şöyledir.

İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının, Kural Öğretimi Üzerindeki Etkisi

Araştırmada yanıtı aranan ilk soru, içerik türüne dayalı öğretimin, kural öğretimi konusunda etkili bir yaklaşım olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla, öğrencilerin deneyisel işlem öncesi ön test ve deneyisel işleminin ardından da son test olarak uygulanan başarı testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki değişkenliğin istatistiksel olarak taşıdığı anlam, tek örneklem t-testi çözümlemesi yoluyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

İçerik Türüne Dayalı Öğretimin, Kural Öğretimi Üzerindeki Etkisi T Testi Sonuçları

Başarı Testi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (S)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Ön test	241	9.76	3.92	51.72	.000
Son test	241	20.82	3.39		

(Sd: 240) (p<.05)

Öğrencilerin ön testten elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 9.76 ve standart sapma değeri 3.92; son test uygulamasından elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 20.82 ve standart sapma değeri ise 3.39’dur. Öntest-sontest puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak bir anlam taşıyıp taşımadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen t testinden elde edilen değer 51.72’dir. Bu değer, puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<.000) ortaya koymaktadır.

İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının, İlişkisel Ve İşlemsel Kural Öğretimi Üzerindeki Etkisi

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru, içerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının, ilişkisel ve işlemsel kural öğretimi konusundaki etkisinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu amaçla; öğrencilerin başarı testinde yer alan ilişkisel kurallarla (12 soru) ve işlemsel kurallarla (12 soru) ilgili sorulardan elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki değişkenliğin istatistiksel olarak belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Yapılan çözümleme sonunda elde edilen değerler, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

İçerik Türüne Dayalı Öğretimin, İlişkisel ve İşlemsel Kural Öğretimi Üzerindeki Etkisi

Başarı Testi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (S)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
İlişkisel	241	10.78	1.69	8.25	.000
İşlemsel	241	9.72	2.67		

(Sd: 240) (p<.001)

Öğrencilerin, ilişkisel kurallarla ilgili sorulardan elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 10.78 ve standart sapma değeri 1.69’dur. Buna karşın, işlemsel kurallara ilişkin elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 9.72 ve standart sapma değeri de 2.67’dir. Puan ortalamaları arasında görülen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan tek örneklem t testinde elde edilen değer 8.25’tir. Bu değer, öğrencilerin ilişkisel ve işlemsel kural puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın, ilişkisel kuralları öğrenme lehine, istatistiksel olarak anlamlı olduğunu (p<.001) ortaya koymaktadır.

İçerik Türüne Dayalı Öğretim Yaklaşımının, Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru, içerik türüne dayalı öğretimin, nitelikli kural öğretimi üzerindeki etkisi ile ilgilidir. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla, öğrencilere son test olarak ve 4 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanan başarı testinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki değişkenlik dikkate alınmıştır. Yapılan çözümlemeler sonunda elde edilen değerler, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

İçerik Türüne Dayalı Öğretimin, Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi

Başarı Testi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (S)	“t” Değeri (t)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Son test	241	20.82	3.39	1.16	.245
Kalıcılık testi	241	20.52	3.94		

(Sd: 240) (p>.05)

Öğrencilerin son testten elde ettikleri puanların ortalaması 20.82; standart sapma değeri ise 3.39'dur. Kalıcılık testinden elde edilen puan ortalaması 20.52 ve standart sapma değeri de 3.94'tür. Bu bulgu, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında küçük de olsa bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Puan ortalamaları arasında gözlemlenen bu farkın istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacı ile yapılan tek örneklem t testinden elde edilen değer ($t=1.16$; $p>.05$), puan ortalamaları arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme Stratejilerinin Kural Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü

Araştırmada yanıtı aranan son soru, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin, kural öğrenme düzeylerini yordayan bir değişken olup olmadığının, eğer yordayan bir değişkense hangi alt boyutların kural başarısı üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunun belirlenmesi ile ilgilidir. Bu amaçla yapılan korelasyon analizi ile elde edilen sonuçlar, Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Kural Öğrenme Düzeyleri ile Kullandıkları Öğrenme Stratejileri İlişkisi Korelasyon Analizi

		Öğrenme düzeyi	Yineleme	Anlamlandırma	Örgütlenme	Anlamayı izle.
Öğrenme düzeyi	r	-				
	p<					
Yineleme	r	,164*	-			
	p<	,011				
Anlamlandırma	r	,122	,640**	-		
	p<	,059	,001			
Örgütlenme	r	,072	,511**	,713**	-	
	p<	,268	,001	,001		
Anlamayı izleme	r	,107	,514**	,651**	,612**	-
	p<	,097	,001	,001	,001	
Güdüleyici	r	,251**	,540**	,461**	,444**	,511**
	p<	,001	,001	,001	,001	,001

Yapılan korelasyon analizi ile elde edilen bulgular, öğrenme stratejileri arasında beklendiği gibi anlamlı korelasyonlar olduğunu göstermekle birlikte, öğrenme düzeyi ile pozitif yönde anlamlı korelasyon gösteren değişkenlerin yineleme stratejileri ($r=.164$; $p<.05$) ile güdüleyici ya da duygusal stratejiler ($r=.251$; $p<.001$) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu aşamadan sonra, adı geçen stratejilerin öğrenme düzeyini yordayıcılık güçlerini belirlemek için öğrenme düzeyi, yineleme stratejileri ve duygusal stratejiler arasında, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sürecinde, adım adım yöntemi kullanılmış; yineleme stratejileri ve duygusal stratejiler yordayıcı; öğrencilerin başarı testinden elde ettikleri son-test puanları ise yordanan olarak analize tabi tutulmuştur. Yapılan regresyon analizinin özeti Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 5

Öğrencilerin Kural Öğrenme Düzeyleri ile Yineleme ve Güdüleyici Öğrenme Stratejileri İlişkisi Regresyon Analizi

Model	R	R kare	Uyarlanmış R kare	Tahmini standart hata	Değişim	Değişim istatistikleri			
						F değişimi	sd1	sd2	Değişim
1	,251 ^a	,063	,059	3,29100	,063	16,013	1	239	,000

a. Yordayan: (Sabit), Güdüleyici stratejiler

Tablo 6

Öğrencilerin Kural Öğrenme Düzeyleri ile Yineleme ve Duygusal Öğrenme Stratejileri İlişkisi Regresyon Analizi

Model	Katsayılar		Katsayılar		p<
	B	Standart hata	Beta	t	
1 (Sabit)	13,919	1,737		8,014	,001
Güdüleyici stratejiler	,261	,065	,251	4,002	,001

Yordanan değişken: Son-test

Korelasyon analizinde, öğrenme düzeyi ile pozitif yönde anlamlı korelasyon gösteren iki strateji olan yineleme stratejileri ($p<.05$) ile güdüleyici ya da duygusal stratejiler ($p<.001$), öğrenmeyi yordayıcılık düzeylerini belirlemek amacıyla, çoklu regresyon analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuç, güdüleyici ya da duygusal stratejilerin yordanan değişkenin (öğrenme düzeyi) % 6,3'ünü açıkladığını ($p<.001$) ortaya koymaktadır. Yineleme stratejileri değişkeni ise bu süreçte istatistiksel olarak analiz dışında kalmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, içerik türüne dayalı öğretim yaklaşımının, kuralların öğretimi ve öğrencilerde kalıcı nitelikli öğrenmeler oluşmasının sağlanması konusunda dikkate değer nitelikte sonuçlar veren bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu sonuç, her bir içerik türü için farklı öğretim süreçleri planlamanın (Merrill, 1994), öğretimde farklı uygulama etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin gerektiği (Gagné, Wager, Golas & Keller, 2005); her bir içerik türünün öğrenilmesinin de öğrenciden beklenen performans ve öğrencinin gerçekleştireceği bilgi işleme süreçlerinin karmaşıklığı açısından değişiklik göstereceği (Eggen & Kauchak, 2003; Smith & Ragan, 2004; Şimşek, 2006; Erişti ve Küçük, 2006) bilgisini destekler niteliktedir. Öte yandan, araştırmada elde edilen bu sonuç, özellikle dil öğretiminde içerik türlerine dayalı öğretim uygulamalarının etkili sonuçlar verdiği biçimindeki araştırma bulgularıyla da (Met, 1991; Grabe, & Stoller, 1997; Stryker, & Leaver, 1997; Stoller, 2004; Dupuy, 2000) örtüşür niteliktedir.

İçerik türüne dayalı öğretim yaklaşımı, ilişkisel ve işlemsel kural öğretimi konusunda, her iki kural türünün öğretiminde de etkili sonuçlar vermekle birlikte, işlemsel kurallar ile kıyaslandığında, ilişkisel kuralların öğretiminde daha istenilir nitelikte sonuçlar vermiştir. İşlemsel kuralların, çok sayıda işlem adımıyla oluşan ve sırası ile uygulanması gereken karmaşık ve seri kurallar (Smith & Ragan, 2004) olması bu sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. İlişkisel kuralların, iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi ortaya koyan (Jonassen & Grabowski, 1993) ve genellikle neden-sonuç ilişkisi içeren daha basit yapıda kurallar olmaları da (Kemp, Morrison & Ross, 1994; Merrill, 1994) öğrencilerce anlamlı öğrenmeler olarak kazanılmalarında ve bu sonucun ortaya çıkmasına etkili olmuş olabilir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç; öğrencilerin kural öğrenme düzeyi ile kullandıkları öğrenme stratejisi türü arasında bir ilişki olduğunu, bu ilişkiyi en yordayan değişkenin de güdüleyici ya da duygusal stratejiler olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer öğrenme stratejileriyle kıyaslandığında, öğrenme sürecinde güdüleyici stratejilerin daha yoğun kullanımı, öğrenci başarısının % 6,3'ünü açıklayabilme ya da yordama gücüne sahiptir. Güdüleyici stratejiler, öğrencilerin öğrenme içeriğine odaklanmalarına (Streblov & Schiefele, 2006), dikkat toplaşmalarının sağlanmasına ve öğrenme için etkin, aktif çaba göstermelerine (Vollmeyer, Rheinberg & Burns, 2002) olumlu yönde katkı sağlayan bir strateji türüdür. Araştırmada elde edilen bu sonuç, güdüleyici öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenme başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koyan araştırma bulgularıyla da (Wolters, 1999, 2003; Elliot, 1999, 2005; Rosiek, 2003; Steinmayr & Spinath, 2007) örtüşmektedir.

Araştırmada kullanılan, deneme öncesi modellerden biri olan tek grup öntest-sontest modelin, etkililiği sinanan başka bir yöntemin uygulandığı bir kontrol grubu içermemesi nedeniyle bir sınırlılık oluşturduğu düşünülebilir. Ancak, araştırma grubunun büyüklüğü ve öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında, son test lehine gelişen son derece anlamlı yükseliş, etki büyüklüğü yönünden, deneysel işlemin dikkate alınması gereken sonuçlara yol açtığı biçiminde yorumlanabilir.

Kaynakça

- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. (3rd Ed.). Maidenhead: Open University Press-McGraw Hill.
- Bouslama, F., Lansari, A., Al-Rawi, A. & Abonamah, A.A. (2003). A novel outcome-based educational model and its effect on student learning, curriculum development and assessment. *Journal of Information Technology Education*, 2, 203-213.
- Burden, P.R., & Byrd, D.M. (2003). *Methods for effective teaching*. Boston: Allyn and Bacon.
- De Jager, H.J., & Nieuwenhuis, F.J. (2005). Linkages between total quality management and the outcomes based approach in an education environment. *Quality in Higher Education*, 11 (3), 251-260.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (2005). *The systematic design of instruction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Dijkstra, S., Krammer, H.P.M., & Van Merriënboer, J.J.G. (Eds.). (1997). *Instructional models in computer-based learning environments*. Heidelberg: Springer Verlag.
- Dupuy, B.C. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33 (2), 205-222.
- Eggen, P.D., & Kauchak, D.P. (1999). *Educational psychology: Windows on classrooms*. New Jersey: Merrill.
- Eggen P.D., & Kauchak, D.P. (2003). *Learning and teaching: Research based methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.
- Erişti, B., & Küçük, M. (2006). Kuralların öğretimi. A.Şimşek (Ed). *İçerik türlerine dayalı öğretim* (ss. 71-100) içinde. Ankara: Nobel.
- Fitzpatrick, K. (1995). Leadership challenges of outcome-based education. *Education Digest*, 60, 13-16.
- Gagné, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C. & Keller, J.M. (2005). *Principles of instructional design*. (5th ed.). Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-20). White Plains, NY: Longman.
- Güven, M., & Kürüm, D. (2006). Öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye genel bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 75-89.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan College Publication.
- Jonassen, D.H., & Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kemp, J.E., Morrison, G.R., & Ross, S.M. (1994). *Designing effective teaching*. USA: Macmillan College Publishing.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (Ed.). (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel.
- Landa, L.N. (1983). The algo-heuristic theory of instruction. In Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional design theories and overview if their current status*. (pp. 163-211). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishing.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Techniques for teaching young children: Choices in theory and practice* (2nd ed.). French Forest, Australia: Pearson Prentice Hall.
- Marczyk, G.R., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology (essentials of behavioral science)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Martella, N., Slocum, T., & Martella, R. (2004). *Introduction to direct instruction*. USA: Pearson Education,

- Marzano, R.J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Classroom instructions that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merrill, M.D. (1994). *Instructional design theory*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281-295.
- Moore, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. Boston: McGraw Hill.
- Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54 (5), 399-41.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Smith, P.L. & Ragan, T.J. (2004). *Instructional design* (3rd ed.). MA: John Wiley & Sons.
- Spady, W.G. (1994). *Outcomes-based education: Critical issues and answers*. Arlington: AASA.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2007). Predicting school achievement from motivation and personality. *German Journal of Educational Psychology*, 21, 207-216.
- Stoller, F. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24 (1), 261-283.
- Stryker, S., & Leaver, B. (Eds.). (1997). *Content-based instruction in foreign language education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Streblov, M., & Schiefele, U. (2006). Learning strategies in university. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Eds.). *Handbuch lernstrategien* (pp. 352-365). Göttingen: Hogrefe.
- Şimşek, A. (Ed). (2006). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel.
- Vollmeyer, R., Rheinberg, F., & Burns, B. D. (2002). Motivational patterns during hypermedia learning. In Gray, W.D., & Schunn, C.D. (Eds.). *Proceedings of the twenty fourth annual meeting of the cognitive science society* (p. 1048). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1998). The teaching of learning strategies. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). London: Macmillan.
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189-205.
- Wolters, C.A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11, 281-299.
- Yanpar, T. (2006). Eğitimin teknolojik temelleri. V. Sönmez (Ed). *Eğitim bilimine giriş* (ss. 187-212) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.