



Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

D. Neslihan Bay, Fatma Alisinanoğlu

Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi
Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerine Etkisi

Ömer Faruk Kabakçı, Tarık Totan

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu
Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi

Behire Kuyumcu

Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu
Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü

Şeyma Ulukök, Harun Çelik, Uğur Sarı

Basit Elektrik Devreleriyle İlgili Bilgisayar Destekli
Uygulamaların Deneysel Süreç Becerilerinin Gelişimine
Etkisi

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*

Journal of Theoretical Educational Science

ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner

AKÜ Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Fatih NURAY (Dekan)

Editör / Editor

Doç. Dr. Murat PEKER

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing

ULAKBİM, EBSCO, Index Copernicus, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions

Arş. Gör. Koray KASAPOĞLU – Arş. Gör. Erhan AKDAĞ

Yazışma Adresi / Address

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03030 Afyonkarahisar,
Turkey

Tel: +90 272 2281418

e-mail: editor@aku.edu.tr veya editorkebd@gmail.com

* **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**; Üç ayda bir yayınlanan **hakemli**, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.
Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

Hakem Kurulu

- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU (Adnan Menderes Üni.)
Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet SABAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniv.)
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun UMay (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Bülent ALANER (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Zirve Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil ARDAHAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. H. İbrahim YALIN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep Üni.)
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Emin ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Cumhuriyet Üni.)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (TED Üniversitesi)
Prof. Dr. Remzi KINCAL (Çanakkale 18 Mart Üni.)
Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sinan OKLUN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Soner Durmuş (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Süleyman TARMAN (19 Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Şeref MİRASEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. Tayyip DUMAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Turan SAĞER (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ziya ARGÜN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdülkerim BAHADIR (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem DURU (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Alim KAYA (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşenur Yontar-TOĞROL (Boğaziçi Üniv.)
Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Bünyamin AYDIN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan HALAT (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Erhan ERTEKİN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Fulya Yüksel ŞAHİN (Yıldız Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üni.)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi UÇAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KÜÇÜK (Rize Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet UŞAK (Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Nergüz Bulut SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üni.)
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Nusret KOCA (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuz SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ (Adıyaman Üniversitesi)
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. S. Mehmet ÖZDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman YAMAN (B. Ecevit Üni.)
Doç. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Şemsettin DURSUN (Batman Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Assist. Prof. Ali İKİZ (Fayetteville State Univ.)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Cumhuriyet Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL (Maltepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Arzu T. KARÇKAY (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enver TATAR (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN (Abant İzzet Baysal Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ethem YEŞÜLYURT (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL (Adnan Menderes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Güney HACİÖMEROĞLU (Çan. 18 Mart Ü.)
Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İjlal OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İkrım ÇINAR (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Levent ÇELİK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Göl-GÜVEN (Boğaziçi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniv.)
Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL (19 Mayıs Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuray K. FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN (9 Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Uygur KANLI (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz AKSOY (Erciyes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KIZILTEPE (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Bengü BÖRKAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Davut HOTAMAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

D. Neslihan Bay, Fatma Alisinanoğlu

Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerine Etkisi

The Effect of Teaching Questioning Skills on Types of Pre-School Teachers' Questions 1-39

Ömer Faruk Kabakçı, Tarık Totan

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi

Effects of Social and Emotional Learning Skills on Life Satisfaction and Hope... 40-61

Behire Kuyumcu

Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü

The Predictive Power of University Students' Positive-Negative Moods in Their Psychological Well-Being 62-76

Şeyma Ulukök, Harun Çelik, Uğur Sarı

Basit Elektrik Devreleriyle İlgili Bilgisayar Destekli Uygulamaların Deneysel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi

The Effects of Computer-Assisted Instruction of Simple Circuits on Experimental Process Skills 77-101

Süleyman Karataş, Hatice Güleş

Öğretmen Atamalarında Esas Alınan Merkezi Sınavın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of the Selection Exam for Civil Servants (KPSS) from Pre-Service Teachers' Perspectives 102-119

M. Akif Helvacı, İbrahim Çankaya, Aynur B. Bostancı

Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri ve Düzeyleri

Reasons and Levels of Teachers' Resistance to Change at Schools According To Inspectors' Perspectives 120-135

Nuray Fidan, Nil Duban, Aslı Yüksel, Koray Kasapoğlu, Ahmet Yamaç

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Öğretmen Eğitimcilerinin Özellikleri

Characteristics of Teacher Educators from Pre-Service Classroom Teachers' Perspectives 136-159

Editörden

Eğitim bilimleri ve alan eğitiminde her türlü orijinal çalışmaları kabul eden Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2013 yılındaki ilk sayımızla siz değerli akademisyen ve okurlarımızın karşısındayız. Dergimizin 2012 yılının ilk sayısından itibaren TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı tarafından taranan dergiler listesine alınması yazarlarımız ve bizim açımızdan olumlu bir gelişme idi. Bu gelişme ile birlikte biz de dergimizin makale kabul ve değerlendirme sistemi ile ilgili yeni bir uygulamaya geçme kararı aldık. Bundan sonraki süreçte Kuramsal Eğitimbilim Dergisi aynı web adresinden (<http://www.keg.aku.edu.tr>) yayınlanmaya devam edecek, ancak makale kabul ve değerlendirme işlemleri online makale kabul ve değerlendirme sistemi olan <http://www.emanuscript.org/> adresinden yürütülecektir. Kullanıcı dostu arayüzü ve güncel teknolojileri ile hızlı, güvenli ve kararlı bir çevrimiçi makale kabul sistemi olan emanuscript ile uluslararası standartlarda yayın kabulü ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2013 Ocak sayımızda da alan eğitimi ve eğitim bilimleri alanına yönelik **D. Neslihan Bay ve Fatma Alisinanoğlu** tarafından yazılan “Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerine Etkisi”, **Ömer Faruk Kabakçı ve Tarık Totan** tarafından yazılan “Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi”, **Behire Kuyumcu** tarafından yazılan “Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü”, **Şeyma Ulukök, Harun Çelik ve Uğur Sarı** tarafından yazılan “Basit Elektrik Devreleriyle İlgili Bilgisayar Destekli Uygulamaların Deneysel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi”, **Süleyman Karataş ve Hatice Güleş** tarafından yazılan “Öğretmen Atamalarında Esas Alınan Merkezi Sınavın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”, **M. Akif Helvacı, İbrahim Çankaya ve Aynur B. Bostancı** tarafından yazılan “Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri ve Düzeyleri”, **Nuray Fidan, Nil Duban, Aslı Yüksel, Koray Kasapoğlu ve Ahmet Yamaç** tarafından yazılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Öğretmen Eğitimcilerinin Özellikleri” başlıklı yedi makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz.

Önceki sayılarda olduğu gibi bu sayımızın oluşmasında da emeği geçen değerli hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü borç biliyoruz. 2013 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



The Effect of Teaching Questionning Skills on Types of Pre-School Teachers' Questions*

D. Neslihan BAY**

Fatma ALİSİNANOğLU***

Received: 07 March 2012

Accepted: 14 Novamber 2012

ABSTRACT: The aim of this study is to identify types of pre-school teachers' questions, and to investigate the effect of teaching questioning skills on types of pre-school teachers' questions. In this before-and-after case study, 2 teachers teaching 5-year-olds were involved based on criterion sampling. After pre-observation, "Teaching Questioning Skills Program" was implemented. Then, post-observation was done. We found out that while 6.9% of the questions asked by Teacher A were open-ended beforehand, 34.5% of those were open-ended after program implementation while 30.4% of the questions asked by Teacher B were open ended beforehand, 60.8% of those were open-ended after program implementation. All in all, pre-school teachers asked a great number of closed-ended questions. However, after program implementation, the number of open-ended questions increased.

Keywords: pre-school, teacher, questioning skills, type.

Extended Abstract

Purpose and Significance: The role of teachers in pre-school environments is to provide meaningful activities that let children make decisions, discuss, and solve problems through questions (Jalongo & Isenberg, 2000). In pre-schools, questions like "Let's move the home furniture somewhere else in the classroom. Where should we put the furnitures? Is here or there better? Let's consider the reasons why should or shouldn't we do this? Will everyone have to participate in this change? Are there easier ways of moving furniture than collecting the pieces?" are the questions that provide problem solving and thinking (Warner & Sower, 2005). Effective questions also stand for effective teaching. Teachers' questions are important in terms of expliciting children's thoughts, and arousing wonder (Büyükalın-Filiz, 2007). Thinking first occurs during infancy (Storey, 2004). Thinking develops by asking questions on a topic (Özden, 1999). Asking questions at different cognitive levels helps critical thinking (Sanders, 1966). Chappella, Crafta, Burnardc, & Creminb (2008) identified that questions asked by teachers on possibilities cause children to think also on possibilities. Therefore, planned and appropriate questions make children think effectively (Dağlıoğlu & Çakır, 2007; Duster, 1997; Gall, 1984; MacNaughton & Williams, 2004; Sönmez, 2007; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2009).

*This study is a part of an unpublished doctoral dissertation completed in 2012.

**Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey, neslihanbay@gazi.edu.tr

***Prof. Dr., Gazi University, alisinan@gazi.edu.tr

In this research, we aimed to identify types of pre-school teachers' questions, and to investigate the effect of teaching questioning skills on types of pre-school teachers' questions. In line with this purpose, research questions addressed in this study were as follows: (1) What type of questions pre-school teachers ask? (2) Does teaching questioning skills affect types of questions pre-school teachers ask? This study is of great significance since it is a preliminary one in Turkey that investigates questioning skills of pre-school teachers, and makes a contribution to the importance of questioning at pre-schools.

Methods: In this before-and-after case study, teaching questioning skills program was implemented after pre-school teachers' types of questions had been identified. Then, questioning skills of teachers were observed, and findings were evaluated. The participants were selected based on purposeful sampling. Although schools were determined through convenience sampling, teachers were selected through criterion sampling. Hence, two teachers teaching 5-year-olds were selected. That those were different from each other in terms of experience and areas of graduation will make variation among cases. To identify types of questions asked, all activities of those two teachers were videotaped for a day before and after program implementation. Observations were conducted in classrooms, in natural settings. Observation notes were then coded by three researchers according to types of questions. To determine the effect of teaching questioning skills program on teachers' types of questions, Chi-square results and frequencies were provided.

Results: Findings revealed that Teacher A asked totally 58 questions during pre-observation. Among all, 54 (93.1%) were closed-ended, 4 (6.9%) were open ended. It can be concluded that Teacher A asked closed-ended questions more than open-ended ones. During post-observation, Teacher A asked 197 questions. Among all, 68 (35.5%) were open-ended, 129 (65.5%) were closed-ended. It is clear that the number of open-ended questions increased. During pre-observation, Teacher B asked totally 92 questions. Among all, 64 (69.6%) were closed-ended, 28 (30.4%) were open-ended. Closed-ended questions were asked more than open-ended questions. During post observation, Teacher B asked 148 questions. Among all, 90 (60.8%) were open-ended, 58 (39.2%) were closed-ended. It is clear that the number of open-ended questions increased. As a result of Chi-square analyses to determine the effect of teaching questioning skills program on types of questions of Teacher A and B, we found out a significant difference between types of questions asked before-and-after implementation at .01 level. This significant difference showed the effectiveness of the program in types of questions of Teacher A and B.

Discussion and Conclusions: Closed-ended questions restrict children's responses and the possibility of improving thoughts (Goodwin, Sharp, Cloutier, & Diamond, 1983; MacKay, 1997; Wilen, 1991). Thus, responses consist of one or several words

(Johnston, Halocha, & Chater, 2007; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009). On the other hand, open-ended questions help children use wide areas located in their schemata. Children take many possibilities into consideration by thinking in a different way (Carm, Bass, & Contant, 2005). Thus, open-ended questions are considered as appropriate for cognitively challenging talks because open-ended questions restrict children's responses less (De Rivera, Girolametto, Greenberg, & Weitzman, 2005; Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006). Wasik, Bond and Hindman (2006) identified that children intend to speak more and gain more vocabulary as a result of teachers' open-ended questions in activities such as story reading. Thus, open-ended questions are effective in improving children's abstract vocabulary and in fostering their use of vocabulary (Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2009). In their study on the responses of children to the questions of their teachers, De Rivera, Girolametto, Greenberg, and Weitzman (2005) identified that children responded to open-ended questions at a higher rate. As a result of this, they suggested the necessity of asking more open-ended questions. The increase in open-ended questions asked by Teacher A and B after teaching questioning skills program can be regarded as satisfactory in line with related literature.

Soru Sorma Becerisi Öğretiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorularının Yapısı Üzerine Etkisi*

D. Neslihan BAY**

Fatma ALİSİNANOĞLU***

Makale Gönderme Tarihi: 07 Mart 2012

Makale Kabul Tarihi: 14 Kasım 2012

ÖZET: Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapısının ortaya konulması ve soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin sorularının yapısı üzerine etkisinin incelenmesidir. Araştırma, nitel araştırma çeşidi olan “Öncesi-Sonrası Örnek Olay Çalışması”na göre tasarlanmıştır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre anaokulu, ölçüt örnekleme göre de 5 yaş grubu 2 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin *ön gözlemleri* yapıldıktan sonra bir hafta ve 12 saatten oluşan “*Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı*” uygulanmış ve daha sonra öğretmenlerin *son gözlemleri* yapılmıştır. Öncesi ve sonrası ile örnek olayın bütünüyle ortaya konulabilmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Öğretmen A’nın soru sorma becerisi öğretimi öncesinde sorularının %6.9’u açık uçlu, öğretim sonrasında ise bunun %34.5 olduğu, Öğretmen B’nin öğretim öncesinde sorularının %30.4’ü açık uçlu iken öğretim sonrasında ise bunun %60.8 olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda, öncesinde öğretmenlerin ağırlıklı olarak kapalı uçlu soru sordukları, öğretim sonrasında ise açık uçlu sorularının oranlarında artış sağladıkları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi, öğretmen, soru sorma becerisi, yapı.

Giriş

Bu çalışma, öncelikle okul öncesi eğitimde öğretmenlerin sordukları soruların önemini vurgulamaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmenler tarafından çocukları düşünmeye yönlendiren sorular sorma, onların çevrelerine karşı ilgi ve meraklarını uyandıran, onları meraklı olmaya teşvik eden önemli bir süreçtir (Cheminais, 2008; MacNaughton & Williams, 2004). Çocuklar çevrelerine karşı daha duyarlı olduklarında sürekli sorular sorarak karşılaştıkları olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Bu yolla çevreyle yoğun etkileşime giren çocuklar, dünyaya ait bilgilerini artırmaktadırlar (Alisinanoğlu, Özbey, & Kahveci, 2007).

Öğretmen soruları, çocuklardan sözel olarak cevap almayı amaçlayan öğretmen ifadeleri olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenler, sınıfta soruları çocukların davranışlarını yönetmek, kazanılan davranışları gözden geçirmek, anlamayı kontrol etmek ve desteklemek amacıyla sormaktadırlar (Lee, 2010). Öğretmenlerin sınıf içerisindeki soruları yapısal olarak iki şekilde, açık ve kapalı uçlu sorular olarak sınıflandırılmıştır (Hargreavers, 1984). Kapalı uçlu sorular evet-hayır şeklinde yanıtlanan, özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan sorulardır (MacKay, 1997). Sorunun cevabı bir ya da birkaç sözcükten oluşmaktadır (Hargreavers, 1984; Johnston, Halocha, & Chater, 2007; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009). Ayrıca, bu soruların tek doğru cevabı vardır (Cheminais, 2008). Bu nedenle kapalı uçlu sorular çocuğun cevabını ve düşüncelerini geliştirme imkânını kısıtlamaktadır (Goodwin, Sharp, Cloutier, & Diamond; 1983; MacKay, 1997; Wilen, 1991). Çocuklar soruda ne

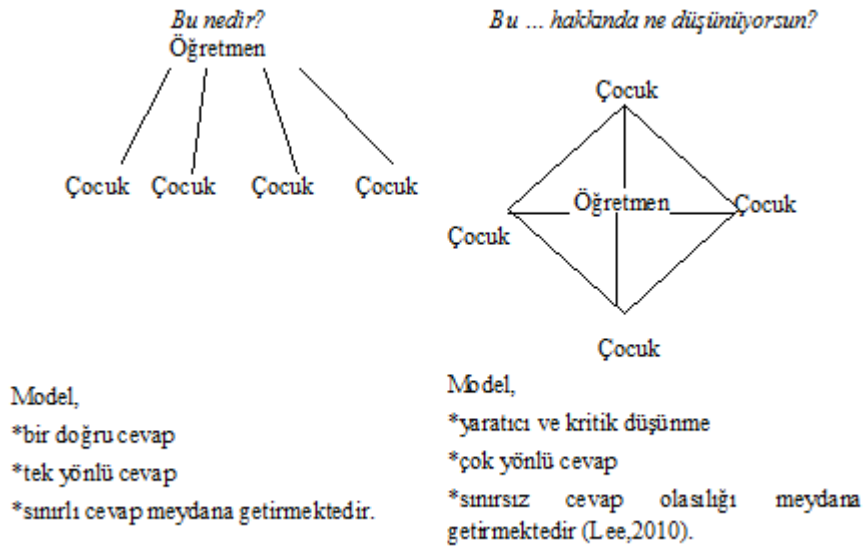
*Bu çalışma, 2012 yılında kabul edilen doktora tezinin bir kısmıdır.

**Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, neslihanbay@gazi.edu.tr

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, alisinan@gazi.edu.tr

istendiğine yönelik fikirleri olmasa bile “evet” ya da “hayır” şeklinde cevap vermektedir (Duster, 1997; Hargreavers, 1984; Paterson, Dowden, & Tobin, 1999).

Açık uçlu sorular ise birçok cevabı olabilen sorulardır (Carin, Bass, & Contant, 2005; De Rivera, Girolametto, & Greenberg, 2005; Hargreavers, 1984; Lee, 2010; Morgan & Saxton, 1991; Storey, 2004). İki soru türünü birbirinden mümkün olabilen doğru cevap sayısı ayırmaktadır (Hargreavers, 1984). Bu sorulara verilen cevaplar, asla doğru veya yanlış değil, sadece ihtimallerdir. Açık uçlu sorular, bir çocuğun, sıradan bir duruma, nesneyi veya fikri deneyip test etmeye çalışan bir bilim adamının bakış açısıyla bakmasını ister (Beaty, 2000). Ayrıca, açık uçlu sorular okul öncesindeki çocukların soyut kelimelerini geliştirmede ve sözcük kullanımlarını hızlandırmada etkilidir (Lee, 2010; Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2009). Yapılan araştırmalar, okul öncesinde yer alan kitap okuma etkinliklerinde öğretmenlerin üst düzey sonuç çıkarmayı sağlayan açık uçlu sorular sormalarının, çocukların daha fazla konuşmalarını ve kelime bilgilerini artırmalarını sağladığını ortaya koymuştur (Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006; Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2009). Bunun yanında açık uçlu sorular, sadece çocukların kendi cevapları hakkında düşüncelerini değil, diğer çocukların cevapları hakkında düşüncelerini de gerektirmektedir.



Bu nedenle soruların yapılarının, özelliklerinin neler olduğunu öğretmenlerin bilmesi gerekmektedir. Ülkemizde okul öncesi öğretmenlerinin sorularının yapıları üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın, okul öncesi dönem çocukları üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öğretmenlerin soru sorma becerisine yönelik ilk araştırma olmasının, okul öncesinde soru sormanın öneminin ortaya koyması ve öğretmenlerin sorularının yapısal özelliklerini vurgulaması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların yapısının ortaya konulması ve okul öncesi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin soru sorma becerisi öğretimi ile geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların yapısı nedir?
2. Soru sorma becerisi öğretimi, okul öncesi öğretmenlerinin sordukları soruların yapısını etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma çeşidi olan örnek olay (durum) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay incelemesi, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve olayı değerlendirmek için yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). Başka bir ifade ile örnek olay incelemesi; olay, durum ya da bireyler üzerinde odaklanarak derinlemesine inceleme yapılmasını sağlayan nitel araştırmadır (Ekiz, 2003). Yöntem, tek bir olaydan neler öğrenilebileceği sorusuna dikkat çekmektedir (Stake, 2005). Bu nedenle örnek olayın bütünüyle ortaya konulabilmesi için öğretmenlerin etkinlikleri betimlenmiştir.

Araştırma, örnek olay incelemesi çeşitlerinden “Öncesi-Sonrası Örnek Olay Çalışması”na göre tasarlanmıştır. Öncesi-sonrası örnek olay çalışması, belirli bir programın, politikanın ya da kararın uygulanmasının öncesindeki ve sonrasındaki sonuçların değerlendirilmesi üzerine yapılan bir durum çalışmasıdır (Berg, 2009; Jensen & Rodgers, 2001; Stake, 2005). Öncesi-sonrası örnek olay çalışmaları nedensel çıkarımların yapıldığı daha karmaşık çalışmalardır. Bu tür durum çalışmalarında belirlenen her durum için farklı amaç alınabilmekte ve farklı zaman aralıklarında araştırmanın soruları değerlendirilebilmektedir (Berg, 2009; Jensen & Rodgers, 2001). Yapılan araştırmada, öncesi-sonrası örnek olay çalışmasına göre öncesinde, öğretmenlerin soru sorma becerisine yönelik durumlar betimsel analiz ile ortaya konulduktan sonra öğretmenlere soru sorma becerisi öğretim programı uygulanmıştır. Sonrasında ise öğretmenlerin soru sorma becerilerindeki durumlarına yine betimsel analiz yapılarak tekrar bakılmış ve öncesindeki ile sonrasındaki sonuçlar değerlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda, özellikle durum incelemelerinde tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Tablo ve grafikler, araştırmacının keşfedemediği bazı ilişkileri görmesini sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin, nasıl soru sorduklarının bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için sorulan soruların yapısı için yüzde grafikleri ve uygulanan soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin soruları üzerindeki etkisini belirlemek için de yapılan Ki-Kare testi sonuçları verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin bilgi vereceği düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmaya hız ve pratiklik katan bir örneklemedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklem içerisinde öğretmenlerin belirlenmesi için ölçüt belirlenmiştir. Ölçüt olarak öğretmenlerin 5 yaşını doldurmuş çocukların öğretmeni olmaları belirlenmiştir. 5 yaş, okul öncesi dönemin sonu, okul döneminin başlangıcı ve gelişimin kritik dönemlerindendir. Bu yaştaki çocuklar sık sık “Doğru mu?” sorusu sormaktadırlar. Kendilerine bildirilen kurallar veya konulan yasaklar karşısında “Neden?” sorusu sorarlar (Polat-Unutkan, 2006). Bu sayede mantıksal muhakemeyi kullanmaya başlamaktadırlar ve stratejiler geliştirmektedirler (Kandır & Orçan, 2010). Öğretmenlerin bu yaş çocuklarında soru oluşturmada daha aktif olabilecekleri düşünüldüğünden uygulama anaokulunda 5 yaşını doldurup 6 yaşına giren çocukların öğretmenlerinin katılımcı olarak alınması uygun görülmüştür.

Nitel araştırmalarda katılımcılardan toplanan veri miktarının fazla olması, örnekleme alınan bireylerin sayısının azlığını gerektirmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Kişi sayısının az olması, araştırılan konu hakkında kişilerin düşünceleri, algıları ve inançları üzerine odaklanılması anlamına gelmektedir (Ekiz, 2003). Bu nedenle de anaokulunda 5 yaş grubunda öğretmenlik yapan 2 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Belirlenen öğretmenlerden Öğretmen A, 22 yıllık mesleki deneyime sahip ve 2 yıllık Ev Ekonomisi ve Beslenme bölümü mezunu; Öğretmen B ise 3 yıllık mesleki deneyime sahip Okul Öncesi Öğretmenliği lisans mezunu ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin, mesleki deneyim ve mezun oldukları alanlar yönünden farklılık göstermeleri, farklı örnek olayların (durumların) ortaya çıkarılmasını da sağlamıştır.

Verilerin Toplanması

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğretmenlerin nasıl sorular sordukları ayrıntılı olarak tanımlanmak istenmektedir. Bu nedenle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin soruları, video kaydı alınarak ortaya konulmuştur.

Araştırmada sırasıyla *ön gözlem*, soru sorma becerisi öğretimi ve son gözlem uygulanmıştır. Ön gözlemlerde öğretmenlerin nasıl sorular sorduklarının ortaya konulabilmesi için iki öğretmen bir gün süresince video kamera ile tüm etkinliklerde gözlenmiştir. Gözlem, davranışı doğrudan ve doğal çevresinde gözlemlene imkânı sunduğundan (Yıldırım & Şimşek, 2008) araştırmada yapılan gözlemler, doğal ortamın sağlanabilmesi için sınıfta gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada bir sonraki aşamada öğretmenlere *soru sorma becerisi öğretimi* uygulanmıştır. Öğretmenlere yönelik verilen eğitim, kısa bir süre içerisinde kalabalık bir gruba aynı anda eğitim imkânı sağladığı için okul öncesi öğretmenlerini eğitmede yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Storey, 2004). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin soru sorma becerilerini artırmaya yönelik eğitim almaları sonucunda, öğretmenlerin soru sorma becerilerinin olumlu yönde geliştiği ortaya konulmuştur (Barnette, Orletsky, & Sattes, 1994; Büyükalan-Filiz, 2002; Savage, 1998; Storey, 2004; Wong, 2006).

Araştırmada soru sorma becerisi öğretimi, üç durumu kapsayacak şekilde planlanmıştır: Teorik bilgi ve örnek verme, örnek isteme, ve uygulama. İlgili araştırmalarda, Barnette, Orletsky ve Sattes (1994) öğretmenlere verdikleri soru sorma becerisi öğretimini 7 saat, Büyükalan-Filiz (2002) ve Wong (2006) ise 12 saat uygulamışlardır. Bu araştırmalardan yola çıkılarak öğretmenlere verilecek soru sorma becerisi öğretiminin süresi toplam 5 gün ve 12 saat olarak planlanmıştır. Soru sorma becerisi öğretimi sonunda öğretmenlere soru sorma becerilerine yönelik pratik yapmaları için üç hafta süre verilmiştir.

Soru sorma becerisi öğretiminden üç hafta sonra yapılan **son gözlemde** öğretmenlerin her biri bir gün süresince sınıf içerisine yerleştirilen video kamera ile tüm etkinliklerde gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Örnek olay (durum) incelemesi çalışmalarında betimsel analiz kullanılmaktadır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin gözlem sürecinde göz önüne alınan boyutların dikkate alınarak özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmada gözlem için yapılan video çekimleri izlenerek her öğretmenin etkinlikler süresince gözlemi detaylı olarak betimlenmiştir.

Ayrıca gözlem sırasında öğretmenlerin etkinliklerde sordukları soruların yapısı (açık uçlu-kapalı uçlu) 3 araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Öğretmenlerin sordukları soruların yapısının analizinde literatürden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmalarda, özellikle durum incelemelerinde tablo ve grafiklere yaygın olarak yer verilmelidir. Tablo ve grafikler, araştırmacının keşfedemediği bazı ilişkileri görmesini sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle uygulanan soru sorma becerisi öğretiminin öğretmenlerin soruları üzerindeki etkisini belirlemek için ön gözlem ve son gözlemde sorulan soruların çizgi grafikleri ve Ki-Kare sonuçları verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın anlamının değiştirilmeden ortaya konulması, nitel çalışmalarda betimleyici geçerliktir (Ekiz, 2003). Araştırma raporlarının başkalarının yararlanabileceği şekilde, öz ve içerikten ödün vermeyecek şekilde betimsel olması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yapılacak olan gözlem betimlemeleri araştırmadaki konuyu bütün gerçekliğiyle ortaya koyması yönünden araştırmanın

geçerliği ve güvenilirliği olacaktır (Ekiz, 2003). Bu nedenle araştırmanın geçerli ve güvenilir olabilmesi için öğretmenlerin soru sorma becerileri bütün gerçekliğiyle betimlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlere verilecek olan soru sorma becerisi öğretim programının geçerliği için 5 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak program uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sordukları sorular yapıları yönünden üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamalar karşılaştırılmış ve en az iki araştırmacının kodlamasının aynı olması koşuluyla kodlamalara son hâli verilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin sordukları soruların kodlamalarının güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen A'ya İlişkin Bulgular

Öğretmen A'nın ön gözlemde ve son gözlemde yer alan etkinlikleri, etkinlik süreleri ve etkinliklerdeki soru sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen A'nın Ön ve Son Gözlemindeki Etkinlikleri, Süreleri, Soru Sayıları

Etkinliğin Adı	Ön Gözlem Süresi	Soru Sayısı	Son Gözlem Süresi	Soru Sayısı
Serbest Zaman	55 dk.	19	40 dk. 46sn.	91
Türkçe	56 dk.	19	28 dk.	40
Fen ve Matematik	3 dk.	2	7 dk.	14
Oyun ve Hareket	14 dk 30 sn.	6	20 dk	22
Okuma Yaz. Haz. Çalış.	10 dk	4	12 dk	9
Müzik	14 dk.	8	7 dk. 30sn.	21

Öğretmen A'nın ön gözlemde Türkçe (56 dk.) ve serbest zaman (55 dk.) etkinliklerine daha fazla zaman ayırdığı, fen ve matematik etkinliğine (3 dk.) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir. Öğretmen A'nın son gözlemde, serbest zaman (40 dk. 46 sn.) etkinliğine daha fazla zaman ayırdığı, fen ve matematik (7 dk.) ve müzik (7 dk. 30 sn.) etkinliklerine ise daha az zaman ayırdığı görülmektedir.

Örnek olayın derinlemesine ortaya konulup değerlendirilebilmesi için, etkinliklerin gerçekleştirme sıralarına uygun olarak betimlemeleri Ek 1'de verilmiştir.

Öğretmen A'nın gözlem bulgularına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve Ki-Kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesindeki ve Sonrasındaki Gözlem Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen A'nın soru sorma becerisi öğretimi öncesindeki sorularının %93.1'i kapalı uçlu iken bu oran öğretim sonrasında %65.5, %6.9'u açık uçlu iken öğretim sonrasında bu oran %34.5 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında kapalı uçlu soruların oranının %27.6 oranında düştüğü, açık uçlu soruların ise aynı oranda arttığı görülmektedir. Gerçekleşen bu değişimin, Öğretmen A'nın sorularının yapısı üzerinde üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için Ki-Kare analizi yapılmıştır. Tablo 2, Öğretmen A'nın Ki-Kare analizi sonucunu göstermektedir.

Tablo 2

Öğretmen A'nın Ön Gözlem ve Son Gözlem Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Yapı	Kapalı		Açık	
Grup	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ön Gözlem	54	93.1	4	6.9
Son Gözlem	129	65.5	68	34.5
Ki-Kare	16.87, * <i>p</i> <.01			

Tablo 2 incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde Öğretmen A'nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, soru sorma becerisi öğretimi sonrasında kapalı uçlu soruların oranındaki düşüş ile açık uçlu soruların oranındaki artış arasında ortaya çıkan anlamlı farklılık, soru sorma becerisi öğretiminin Öğretmen A'nın sorularının yapısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Öğretmen B'ye İlişkin Bulgular

Öğretmen B'nin ön ve son gözlemlerinde yer alan etkinlikleri, etkinlik süreleri ve etkinliklerdeki soru sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen B'nin Ön ve Son Gözlemindeki Etkinlikleri, Süreleri, Soru Sayıları

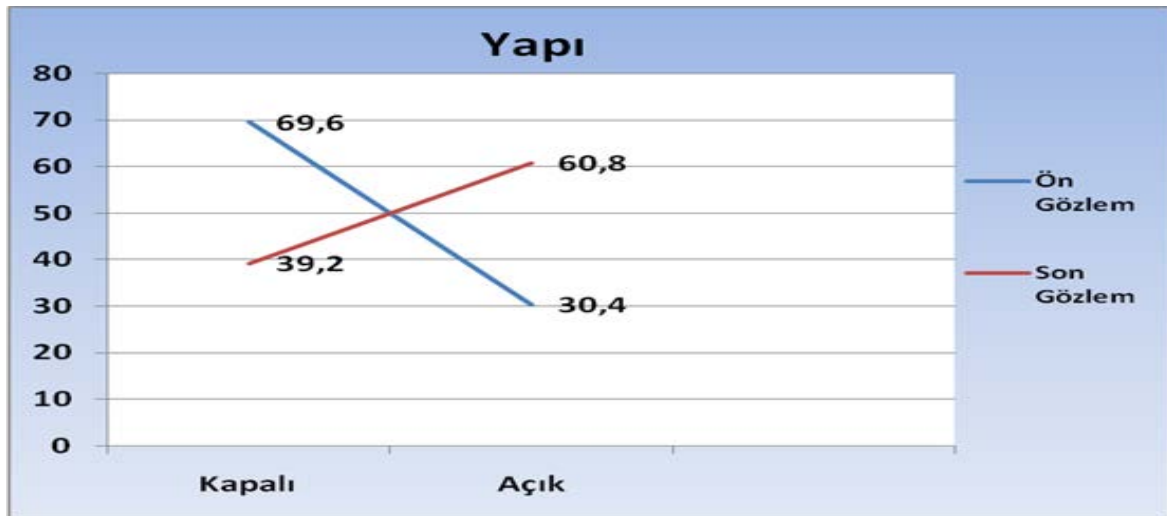
Etkinliğin Adı	Ön Gözlem Süresi	Soru Sayısı	Son Gözlem Süresi	Soru Sayısı
Serbest Zaman	63 dk.15 sn.	21	46 dk.23 sn.	33
Türkçe	17 dk.	21	25 dk. 30sn.	47
Fen ve Matematik	29 dk. 22 sn.	27	12 dk. 39 sn.	18
Oyun ve Hareket	16 dk 30 sn.	15	24dk. 30 sn.	47
Okuma Yaz. Haz. Çalış.	21 dk	5	11 dk. 35sn.	3
Müzik	3 dk.	1	1 dk. 40sn.	-

Öğretmen B'nin ön gözlemde serbest zaman (63 dk.15 sn.) etkinliğine en fazla zamanı, müzik etkinliğine (3 dk.) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir. Son gözlemde de benzer şekilde serbest zaman (46 dk.23 sn.) etkinliğine en fazla zamanı, müzik etkinliğine (1 dk. 40sn.) ise en az zamanı ayırdığı görülmektedir.

Öğretmen B'nin ön ve son gözleminde yer alan etkinliklerin betimlemeleri Ek 2'de verilmiştir.

Öğretmen B'nin gözlem bulgularına yönelik sorularının yapı yönünden çizgi grafiği ve Ki-Kare tablosu aşağıda verilmiştir.

Şekil 2. Öğretmen B'nin Soru Sorma Becerisi Öğretimi Öncesindeki ve Sonrasındaki Sorularının Yapı Yönünden Yüzde Grafiği



Öğretmen B'nin soru sorma becerisi öğretimi öncesindeki sorularının %69.6'sı kapalı uçlu iken bu oran öğretim sonrasında %39.2, %30.4'ü açık uçlu iken öğretim sonrasında bu oran %60.8 olmuştur. Soru sorma becerisi öğretimi sonrasında kapalı uçlu sorular %30.4 oranında azalmış, açık uçlu sorular ise aynı oranda artmıştır. Öğretmen B'nin sorularının yapısı üzerinde meydana gelen bu değişimin, anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik yapılan Ki-Kare analizinin sonucu Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen B'nin Ön Gözlem ve Son Gözlem Sorularının Yapısına Yönelik Ki-Kare Sonuçları

Yapı	Kapalı		Açık	
Grup	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ön Gözlem	64	69.6	28	30.4
Son Gözlem	58	39.2	90	60.8
Ki-Kare	20.95, * <i>p</i> <.01			

Tablo 4 incelendiğinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde Öğretmen B'nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen B'nin sorularının yapısı üzerinde ortaya çıkan bu anlamlı farklılık, soru sorma becerisi öğretiminin sorular üzerindeki etkililiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu araştırma, öğretmenlerin sorularının açık ve kapalı uçlu olma durumlarını ortaya koyarak okul öncesi öğretmenlerinin sorularının önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin sorularının yapısal olarak incelendiği çalışmada, açık ve kapalı uçlu sorular belirlenmiştir. Açık uçlu sorular, çocukların şemalarındaki geniş bölmeleri kullanmalarını sağlamaktadır. Farklı şekilde düşünme ile çocuklar birçok olasılığı dikkate almaktadırlar (Carin, Bass, & Contant, 2005). Bu nedenle açık uçlu ve kapalı uçlu sorular, çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır (MacNaughton & Williams, 2004). Açık uçlu sorular, çocukların cevaplarına daha az sınır koyduğu için bilişsel açıdan zorlayıcı konuşmalarda özellikle uygun görünmektedir (De Rivera, Girolametto, Greenberg, & Weitzman, 2005; Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006).

Soruların çocuklar üzerindeki etkisine yönelik Paterson, Dowden ve Tobin (1999) yaptıkları araştırma sonucunda çocukların kapalı uçlu sorulara, sorunun cevabını bilmeseler bile “Bilmiyorum” demek yerine “Evet” ya da “Hayır” şeklinde cevap verdiklerini ve bu durumun çocukların cevaplarının güvenilirliğine yönelik şüphe oluşturduğunu; açık uçlu sorularda ise çocukların cevabını bilmedikleri sorular için

bunu belirttiklerini, dolayısıyla çocukların “Bilmiyorum” cevabını vermelerinin açık uçlu sorulara verilen cevapların güvenilirliğini artırdığını ve açık uçlu soruların okul öncesi çocuklar için daha uygun bir soru biçimi olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, çocukların açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar, içerik açısından daha uzun ve daha değişken olma eğilimindedir (De Rivera, Girolametto, Greenberg, & Weitzman, 2005; Johnston, Halocha, & Chater, 2007). De Rivera, Girolametto, Greenberg ve Weitzman (2005)’in öğretmenlerin sorularına bakım merkezindeki çocukların verdikleri cevaplara yönelik yaptıkları araştırmada, açık uçlu sorulara çocukların daha fazla oranda cevap verdikleri belirlenmiştir.

Açık uçlu soruların çocuklar üzerindeki bir diğer önemli etkisi, Wasik ve Bond (2001)’in araştırmasında çocukların yeni kelimeler öğrenmelerini sağladığı ve bu sayede çocukların dil becerilerinin geliştiği şeklinde ortaya konulmuştur çünkü açık uçlu sorular, çocuğun varsayımlarını, bilgilerini, hayal ürünlerini, duygularını yetişkinlerle veya diğer çocuklarla paylaşmasını sağlamaktadır (Beaty, 2000; Klein, Hammrich, Bloom, & Ragins, 2000; Wood & Anderson, 2001). Bu paylaşımı yaparken de çocuğun sıradan bir duruma, nesneyi veya fikri deneyip test etmeye çalışan bir bilim adamının bakış açısıyla bakmasını sağlamaktadır (Beaty, 2000). Açık uçlu soruların çocukların dil gelişimine etkisi üzerine yapılan bir diğer araştırma olan Wasik, Bond ve Hindman (2006)’nın araştırmalarında da hikâye okuma etkinliklerinde öğretmenlerin açık uçlu soruları daha fazla sormaları sonucunda çocukların daha fazla konuşmaya özen gösterdikleri ve daha fazla sözcük bilgisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle açık uçlu sorular, okul öncesindeki çocukların soyut dillerini geliştirmede ve sözcük kullanımlarını hızlandırmada etkili bir yol olarak görülmektedir. (Van Kleeck, Van der Woude, & Hammett, 2006; Zucker, Justice, Piasta, & Kaderavek, 2009). Ayrıca, açık uçlu sorular, yüksek seviyede düşünme becerilerini kullanmayı sağlamakta ve çocuğun problem çözme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Duster, 1997; Johnston, Halocha, & Chater, 2007; Klein, Hammrich, Bloom, & Ragins, 2000).

Açık uçlu soruların çocuklar üzerindeki olumlu etkilerine rağmen Tizard ve Hughes (1984) ile Makin (1996) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla çocukların o anda neleri bilip bilmediklerini değerlendirmek için kapalı uçlu sorular kullandıklarını belirlemişlerdir (aktaran, MacNaughton & Williams, 2004). Blatchford ve Mani (2008), öğretmenlerin sordukları soruları incelediğinde sorulan soruların sadece %5.5’inin açık uçlu sorular olduklarını belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Tsung-Hui ve Wei-Ying (2008) okul öncesi bilim eğitiminde öğretmen-çocuk sözlü iletişimini inceledikleri araştırmalarında bilim etkinliklerinde öğretmenlerin öğrenmeye rehberlik edici cümleler ve kapalı uçlu sorular kullandıklarını belirtmişlerdir. Oysaki kapalı uçlu sorular, çocuğun cevabını ve düşüncelerini geliştirme imkânını kısıtlamaktadır (Goodwin, Sharp, Cloutier, & Diamond, 1983; MacKay, 1997; Wilen, 1991). Kapalı uçlu soruların cevabı bir ya da birkaç sözcükten oluşmaktadır (Johnston, Halocha, & Chater, 2007; Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009).Yapılan bu araştırmada da öğretmenlerin yüksek oranda kapalı uçlu sorular sordukları görülmüştür.

Benzer şekilde kapalı uçlu soruların oranının yüksek çıktığı Storey (2004)'ün ve Lee (2010)'un araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu sorularının oranının artırılmasına yönelik okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisi eğitimi verilmiş ve eğitim öncesi ve sonrasında soruların yapısındaki değişimde açık uçlu soruların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin açık uçlu sorularını artırmalarına yönelik eğitim verilen bir diğer araştırma olan Wasik, Bond ve Hindman (2006)'nın araştırmasında da eğitim sonrasında öğretmenlerin açık uçlu soruların oranını artırdıkları ve kitap okumaya yönelik stratejileri kullandıkları görülmüştür. Öğretmen eğitiminin etkililiğini ortaya koyan bir başka araştırmada olan Wasik ve Bond (2001)'in araştırmalarında, öğretmenlere hikâyedeki yeni kelimelerin tanınması ve kullanılmasını sağlama, açık uçlu sorular sorma ve çocukların konuşmalarına fırsat verme konularında eğitim verildiği ve eğitim sonrasında öğretmenlerin açık uçlu soru sormalarının bir sonucu olarak hikâyelerde kullanılması hedef olarak belirlenen kelimelerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür.

Bu araştırmada da öğretmenlerin yüksek düzeyde kapalı uçlu soru sormaları sebebiyle öğretmenlere soru sormanın önemi ile soruların yapısal özelliklerinin anlatıldığı ve öğretmenlerin sorularının açık uçlu olma yolunda geliştirilmesi çalışmalarının yer aldığı bir öğretim programı geliştirilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin benzer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da kapalı uçlu soruların oranını eğitim sonrasında düşürdükleri ve açık uçlu soruların oranını artırdıkları görülmüştür. Bu değişim, öğretmenlerde anlamlı olarak farklılık yaratmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenler üzerindeki etkililiğini de ortaya koymuştur. Çocuklar üzerinde açık uçlu soruların önemini vurgulayan literatür doğrultusunda bu araştırmada da soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulanan öğretim sonrasında öğretmenlerin açık uçlu sorularının oranını artırmaları olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmen A'ya Yönelik Sonuçlar: Öğretmen A, ön gözleminde toplam 58 soru sormuştur. Soruların yapısına bakıldığında 58 sorudan 54 (%93.1) soru kapalı uçlu, 4 (%6.9) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir. Son gözlemde Öğretmen A'nın etkinliklerinde toplam 197 soru sorduğu görülmüştür. Soruların yapısına bakıldığında 197 sorudan 68 (%35.5) soru açık uçlu, 129 (%65.5) soru kapalı uçludur. Ön gözlem sonuçlarına göre açık uçlu sorulardaki oran artırılmıştır.

Soru sorma becerisi öğretiminin Öğretmen A'nın soruları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla ön gözlem ve son gözlem bulguları arasında Ki-Kare analizi yapılmıştır. Soruların Ki-Kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde Öğretmen A'nın sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim öncesindeki ve sonrasındaki soruların yapısındaki farklılıkların anlamlı çıkması, "Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı"nın Öğretmen A üzerindeki etkililiğini ortaya koymuştur.

Öğretmen B'ye Yönelik Sonuçlar: Öğretmen B, ön gözleminde gerçekleştirdiği etkinliklerde toplam 92 soru sormuştur. Soruların yapısına bakıldığında 92 sorudan 64 (%69.6) soru kapalı uçlu, 28 (%30.4) soru açık uçludur. Kapalı uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir. Son gözlemde Öğretmen B'nin etkinliklerinde toplam 148 soru sorduğu görülmüştür. Soruların yapısına bakıldığında 148 sorudan 90 soru (%60.8) açık uçlu, 58 soru (%39.2) kapalı uçludur. Açık uçlu soruların daha çok sorulduğu görülmektedir. Ayrıca ön gözlem sonuçlarına göre açık uçlu sorulardaki oranın arttığı belirlenmiştir.

Soruların Ki-Kare analizinde, soru sorma becerisi öğretimi öncesinde Öğretmen B'nin sorduğu soruların yapısı ile öğretim sonrasında sorduğu soruların yapısı arasında .01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim öncesi ve sonrasındaki soruların yapısındaki farklılıkların anlamlı çıkması, soru sorma becerisi öğretiminin etkililiğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak okul öncesi öğretmenlerine; etkinliklerinde sıklıkla soru sormaları, kapalı uçlu sorulardan ziyade daha çok çocukları düşünmeye sevk edecek açık uçlu sorular sormaları, günlük plan içerisinde ne tür sorular soracaklarını planlamaları, soracakları soruları sade bir dille, açık ve anlaşılır olarak ifade etmeleri, çocukların sahip oldukları bilgileri göz önünde bulundurarak soru sormaları önerilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirmelerinde ve atanmalarında görevli olan kurum ve kuruluşlara; okul öncesi öğretmenlerine soru sorma becerisine yönelik hizmetiçi eğitim verilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinden sorumlu akademisyenlere soru sorma becerisine yönelik hizmet içi eğitim verilmesi, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarındaki dersler içerisinde soru sorma becerisi öğretiminin yöntem olarak daha ayrıntılı verilmesi önerilmektedir.

Araştırmacılara; okul öncesi öğretmenlerinin nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların artırılması, okul öncesi çocuklarının nasıl sorular sorduklarına yönelik araştırmaların yapılması, sorulan soruların özelliklerinin yanı sıra soru sorma stratejilerinin araştırılması, sorulan soruların ilgili olabilecek gelişimsel alanlara göre çocuklar üzerindeki etkisinin araştırılması, soru sorma becerisine yönelik farklı öğretim programları hazırlanarak bunların öğretmenlerin sordukları sorular üzerindeki etkisine bakılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., Özbey, S., & Kahveci, G. (2007). *Okul öncesinde fen eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barnette, J., Orletsky, S., & Sattes, B. (1994). *Evaluation of teacher classroom questioning behaviors*. Retrieved from ERIC database. (ED377188).
- Beaty, J. J. (2000). *Skills for preschool teachers*. (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Berg, B. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Blatchford, I., & Mani, L. (2008). Would you like to tidy up now? An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Büyükalın-Filiz, S. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carin, A., Bass, J., & Contant, T. (2005). *Methods for teaching science as inquiry*. NJ: Prentice Hall.
- Chappella, K. Crafta, A., Burnardc, P., & Creminb, T. (2008). Question-posing and question-responding: The heart of 'possibility thinking' in the early years. *Early Years*, 28(3), 267-286.
- Cheminais, R. (2008). *Every child matters: A practical guide for teaching assistants*. New York: Routledge Press.
- Dağlıoğlu, H. E., & Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's responses to educators' questions in day care play groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 14-26.
- Duster, S. (1997). *Classroom questioning: How teacher use it to promote creativity and higher level thinking* (Unpublished master's thesis). The Faculty of Pacific Lutheran University, USA.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers questioning. *Education Leadership*, cilt(sayı), 40-47.
- Goodwin, S., Sharp, G., Cloutier, E., & Diamond, N. (1983). *Effective classroom questioning*. Retrieved from ERIC database.(ED285497)
- Hargreaves, D. H. (1984). Teachers' questions: Open, closed and half-open. *Educational Research*, 26(1), 46-51.
- Jensen, J., & Rodgers, R. (2001). Cumulating the intellectual gold of case study research. *Public Administration Review*, 61(2), 236-246.
- Johnston, J., Halocha, J., & Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Şehir adı, Eyalet adının kısaltması: Open University Press.
- Jolongo, M. R., & Isenberg, J. P. (2000). *Your role: A practitioner's introduction to early childhood education*. Şehir adı, Eyalet adının kısaltması: Prentice Hall.

- Kandır, A., & Orçan, M. (2010). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- King, D. (2005). *Inquiry dialogue in the kindergarten: A teacher action research study* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University, USA.
- Klein, E., Hammrich, P., Bloom, S., & Ragins, A. (2000). *Language development and science inquiry: A child-initiated and teacher-facilitated program*. Retrieved from ERIC database. (ED440756)
- Lee, Y. (2010). *Blended teacher supports for promoting open-ended questioning in pre-K science activities* (Unpublished doctoral dissertation). University of Virginia, USA.
- Mackay, I. (1997). *Soru sorma sanatı*. (A. Bora, & O. Cankoçak, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Makin, L. (1996). Paly and language profiles and scales. In M. Fleer (Ed.), *Play through the profiles: Profiles through play* (pp. 67-69). Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.
- MacNaughton, G., & Williams, G. (2004). *Teaching young children choices in theory and practice*. Australia: Ligare Pty. Ltd.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning and learning*. New York: Routledge.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paterson, C., Dowden, C., & Tobin, J. (1999). Interviewing preschoolers: Comparisons of yes/no and wh- questions. *Law and Human Behavior*, 23(5), 539-555.
- Polat-Unutkan, Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sanders, N. M. (1966). *Classroom questions: What kinds*. New York: Harper & Row.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. (2005). Case study. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona University, USA.
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Data Yayınları.
- Tizard, B., & Hughes, M. (1984). *Young children learning: Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- Tsung-Hui, T., & Wei-Ying, W. (2008). Preschool teacher-child verbal interactions in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 12(2). <http://ejse.southwestern.edu/article/view/7778/5545> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Van Kleeck, A., Van der Woude, J., & Hammett, L. (2006). Fostering literal and inferential language skills in Head Start preschoolers with language impairment using scripted book-sharing discussion. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 85-96.
- Warner, L., & Sower, J. (2005). *Educating young children*. Boston, MA: Pearson Education.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74.
- Wilén, W. (1991). Questioning skills for teachers: What research says to the teacher (3rd. ed.). Retrieved from ERIC database. (ED332983)
- Wong, A. (2006). *Dialogue engagements: A space for early childhood educators to talk, listen and study documentation* (Unpublished M. Ed. Thesis). York University, Toronto.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2009). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.

Ek-1

Öğretmen A'nın Soru Sorma Becerisi Öncesi ve Sonrası Etkinliklerinin Betimlemeleri

Serbest Zaman Etkinliği

Ön Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların köşelere dağıldıkları, her köşede ikiyeşerli ve üçerli gruplar halinde kendi kurdukları oyunlarla oynadıkları gözlemlendi. Köşelerin haricinde sınıfın ortasında birbirini kovalayarak oynayan çocukların olduğu görüldü. Genel olarak kız ve erkek çocuklar, oyun gruplarında ayrılmış. Sınıfın sağ tarafında üç masa oluşturulmuş. Masalardan birine kil hamuru, diğerine yapıştırıcı ve grafon kağıdı, sonuncu masaya da pastel boyalar konulmuş. Çocukların bazıları hamurlarla oynadı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin çocuklara “Evet, hamurları bırakalım lütfen” diyerek sınıfa girmesiyle başladı. Yapıştırıcı olan masaya çilek resminin olduğu kağıtları, pastel boya olan masaya da beyaz kağıtları koyduktan sonra “Herkes bir toparlansın, yanıma gelsin. Canı isteyen hamur masasına gitsin. Orada killer var. Canı isteyen serbest zamana gelsin. Şuraya serbest resme. Burada da yırtma yapıştırma yapacağız.” Dedikten sonra çocuklar masalara doğru gittiler ve oturdular. Yapıştırma masasına 8, yoğurma masasına 8, boyama masasına ise 4 çocuk oturdu. Öğretmen kil hamurunun olduğu masaya giderek “Size verdiğim kil hamurla yaz mevsimine ait meyveler yapın. Sonra bunları fırında pişireceğiz. Ondan sonrada üzerini boyayacağız. Herkes bir yaz meyvesi yapsın.” dedikten sonra yapıştırma yapılan masaya doğru gitti. “Sizde tatlım, yırtma yapıştırma yapıyorsunuz. Yapıştırıcıları ortak kullanacaksınız.” dedi. Boya yapılan masaya gelince “Siz de canınızın istediği yaz mevsimlerinden güzel bir resim yapabilirsiniz. Yemek masalarının yanına asabiliriz.” yönergesinden sonra “İsteyen de serbest köşelerde oynayabilir” dedi.

Öğretmen masaların arasında dolanarak çocukların neler yaptıklarına baktı. Kil hamurunun olduğu masaya gelince “Canınız hangi meyveyi yapmak istiyorsa onu yapın. Neler vardı yaz meyvelerinden? Çilekle başlamıştık değil mi? Ondan sonra?” Sorularını sordu. Daha sonra çocukların resim yaptığı masaya oturdu ve çocukları gözledi. Bir süre sonra yapıştırma yapılan masanın yanına gitti ve “Faaliyetlerini bitirenler köşelerde oynayabilirler” dedi.

Etkinlik süresince öğretmen masalar arasında sürekli dolaştı ve çocukların neler yaptıklarına baktı. Kil hamuru masasına kare şeklinde kesilmiş büyük bir karton getirdi ve bitirenlerin hamurlarını üzerine koymalarını istedi. Sonra masalar arasında tekrar gezerek kağıtlara çocukların isimlerini yazdı. Öğretmen isteyen çocuğa tekrar hamur verebileceğini, hamurları pişireceklerini, vernikleyip suluboya ile boyayacaklarını söyledi. Öğretmen bir süre masalar arasında dolaştıktan sonra bir tane de ben yapayım diyerek hamur masasına oturdu. Bazı çocuklar bitirdiklerini söyledi ve ellerini yıkamaya gittiler.

Öğretmen sık sık sınıfta başka masalarda da faaliyet yapabileceklerini ve köşelerde de istedikleri gibi oynayabileceklerini söyledi. Bitiren çocuklar yaptıkları çalışmaları öğretmene gösterdi ve öğretmen her çalışmasını gösteren çocuğa “Eline sağlık. Çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi. Öğretmen yapıştırma yapılan masaya oturdu ve bir süre çocukları gözledi. Yapıştırma yapan bazı çocuklar hamur masasına geçti. Diğer bitiren çocuklar sınıfta serbest olarak oyunlarını oynadılar. Öğretmen daha sonra hamur masasına oturdu ve çocukların bitirmesini bekledi.

Öğretmenin etkinlik başında çocukların etkinlikte ne yapacaklarını, etkinlik aralarında nasıl yapacakları, etkinlik sonunda ise sınıfın toplanmasına yönelik yönergeler verdiği görüldü. Öğretmenin ses tonunun yüksek olduğu, çocuklara sık sık teşekkür ettiği ve tatlım, canım gibi ifadeler kullandığı gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, tüm çocuklar çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen “Tüm çocuklar sıraya geçsin. Geçtik mi sıraya? Teşekkür ederim sıraya geçen arkadaşlara. Herkes sıraya geçsin.” dedi. Çocuklar kapı önünde sıraya geçtiler. Öğretmen daha sonra çocuklara “Şimdi hepimiz sınıfa dönüp bakalım. Masalarda kim oynadı? Köşelerde kim oynadı? Kim toplayacak?” sorularını sordu. Çocuklar sorulara “Biz” diye cevap verdikten sonra öğretmen “Hadi bakalım sakın sakın toplayalım.” diyerek çocukları sınıfı toplamaları için yönlendirdi. Öğretmen sınıfı toplayan çocukları, sık

sık kimin topladığına bakıyorum diyerek takip etti. Sınıf toplandıktan sonra melodili bir şekilde “Sıra olalım, sıra olalım. Birbirimize saygı duyalım. Tıp.” dedikten sonra çocuklar “Ben sayabilir miyim?” diye sormaya başladılar. Öğretmen “Ben sayabilir miyim diyene değil de hiç saymayana saydıracağım.” dedi ve bir çocuğun adını söyledi. Çocuk sınıfı saydı ve kahvaltıya gittiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik sürecinde ve köşelerde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 19 soru soruldu.

Son Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, tahta bloklarla, şişe görünümlü bloklarla, minderlerle, evcilik köşesinde dolgu oyuncak ve bebeklerle oynayan çocuklar olduğu görüldü. Sınıfta bulunan rafların boş olduğu ve blokların yerlere dağıldığı gözlemlendi. Sanat çalışması için sınıfta üç ayrı masa oluşturulmuş. Masalardan birine pastel boyalar ve kağıtlar, birine kutu içerisinde renkli kağıt parçaları, makarnalar ve beyaz kağıtlar, diğerine de oyun hamuru ve kağıtlar konulmuş.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin bir çocuğun yanına gelerek terlediğini belirtmesinden sonra “Çok mu koşarak oynadın da terledin?” demesiyle başladı. Öğretmen çocuğun terini kağıt havlu ile sildi. Sonra blok köşesinde tahta blokları dizen çocukların yanına giderek “Ne yaptın? Ne yaptın burada sen? Siper mi yaptın? Başka neler yapabilirsin? Savaşla ilgili değil de barışla ilgili ne yapabilirsin? Yazın biz neler yaparız? Bunlarla, yaz tatiliyle ilgili ne yapabilirsin?” sorularını sordu.

Bir çocuk arkadaşının yaptığını aldığını söylemesiyle öğretmen, çocuğun arkadaşının yanına giderek “Çok mu beğendin arkadaşının yaptığını? Neden aldın? İsteyerek mi vurdun? Birine isteyerek zarar vermek ister misin? Bilerek mi yaptın? Biri sana isteyerek vursa, canını acıtsa ne hissedersin? Kötü mü hissedersin?” sorularını sordu. Daha sonra evcilik köşesinde oturan bir çocuğun yanına giderek diğer çocuklara, “Arkadaşınız hastalanmış, ne olduğunu anlatsın mı?” dedikten sonra evcilik köşesinde oturan çocuk dondurma yediğini ve hastalandığını anlattı. Bunun üzerine öğretmen diğer çocuklara “Siz dondurma alıyor musunuz? Su içiyor musunuz? Dondurmanın neden yapıldığını biliyor musunuz? Sadece buzdan mı yapılıyor? Buz neden yapılıyor? Başka neden? Sütü nerden alıyoruz?” sorularını sordu. Çocukların yanıtlarından sonra “Evet, bravo” diyerek dönüt verdi.

Öğretmen masalara doğru yürüdü ve çocukların istedikleri masaya oturmalarını söyledi. 9 çocuk yoğurma masasına, 8 çocuk yırtma yapıştırma masasına 2 çocukta boyama masasına oturdu. Öğretmen çocuklar oturduktan sonra, “Tatilde neler yapmak istiyorsunuz? Nereye gitmek istiyorsunuz? Tatilde ne yapmak istiyorsanız onu yapar mısınız?” sorularını sordu. Yoğurma masasının yanına geldi ve “Tatilde neler yapmak istiyorsanız onları hamurla kağıdın üzerine yapabilirsiniz.” diyerek yönerge verdi. Yoğurma masasında oturan bir çocuk köyünü yapmak istediğini söyleyince öğretmen çocuğa köyünü anlatmasına yönelik sorular sordu.

Öğretmen tekrar çocuklara tatilde gitmek istediği, hayal ettiği şeyleri yapmaları konusunda hatırlatmada bulunduktan sonra basket oynamak istediğini söyleyen bir çocuğa “Basket oynamak yararlı mı sence, anlatır mısın?” sorusunu sordu.

Öğretmen daha sonra boyama masasının yanına giderek çocukların tatilde neler yaptıkları üzerine sorular sordu ve konuşuldu. Çocukların çalışmalarını bitirmeye başlaması üzerine öğretmen, bitiren çocuklara köşelerde oynayabilecekleri söylendi. Sonra boyama masasına yırtma yapıştırma masasından makarna alarak koydu ve makarnanın yararlarının neler olduğunu sordu.

Öğretmen yoğurma masasının yanına giderek deniz yapan çocukları görünce denizin yararları hakkında konuştu. Yırtma yapıştırma masasından uçur beni diye şarkı söyleyen bir çocuğun sesi duyulunca öğretmen nasıl uçulduğunu ve kimlerin uçtuğunu sordu. Daha sonra yine aynı masadan bir çocuk aya ilk ayak basanın kim olduğunu söyleyince öğretmen çocuğa kimin ayak bastığını sordu.

Yoğurma masasında bir çocuğun hamurunun masaya yapıştığını öğretmen görünce çocuğa hamurun yapışmaması için ne yapılabileceğini sordu. Aynı masada başka bir çocuğa öğretmen yaptığı şeyin ne olduğunu sordu. Çocuğun pasta demesi üzerine pastanın neden yapıldığı üzerine konuşuldu. Bu

arada öğretmen masada çocukların yanına oturdu. Pastada yumurta olduğu söylenince öğretmen “Yumurta mı tavuktan çıkar, tavuk mu yumurtadan?” sorusunu sordu.

Daha sonra öğretmen çalışmasını bitiren çocukların evcilik köşesinde oynadıklarını görünce onlara neler yaptıklarını sordu. Öğretmen tekrar masalar arasında dolandı ve sonra yoğurma masasında otel yaptığını söyleyen başka bir çocukla “Hiç otele gittin mi? Neler yaptınız? Evimiz olmasaydı nerede yaşırdık? Hoşuna gider miydi?” sorularıyla konuştu.

Öğretmen çocuklara “Arkadaşlar yavaş yavaş toparlayalım, faaliyetlerimizi bitirmeye çalışalım.” dedi ve bitiren çocukların çalışmalarını sağ üst köşedeki pencerenin önüne koydu. Öğretmen süreç içerisinde kağıdını getiren çocuklara “Eline sağlık. Çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi.

Bir çocuk hamuruna başka renkte boya karıştırmak isteyince, öğretmen çocukların hamurlarına farklı renkler karıştırmaları üzerine konuştu. Çocuklar hamurları karıştırınca karışan hamurlarda farklı renkler oluştu ve hangi renklerin ortaya çıktığına yönelik sorular sorularak konuşuldu.

Öğretmenin etkinlik sürecinde çocuklarla ilgilendiği, çocukların neler yaptıklarını takip ettiği ve sürekli sorular sorduğu gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen bitiren çocukların sıraya geçmelerini istedi. Çocuklar kapının önünde toplanınca öğretmen çocukların karıştırdıkları hamurları göstererek arkadaşlarının yaptıklarından bahsetti ve hamurun içinde hangi renklerin olduğu konuşuldu. Sonra tekrar sıraya geçmeleri söylendi. Sıraya geçen çocukların sınıfa bakmaları ve toplamaları için öğretmen sorular sordu. Daha sonra çocuklar sınıfı toplamaya başladılar. Öğretmen de çocuklar toplarken onlara yardım ederek toplamalarına yönelik yönerge verdi.

Sınıfın toplanması bitince öğretmen çocukların yeniden sıraya geçmesini söyledi. Çocuklar sıraya geçince bir çocuğun arkadaşına sert bir şeyler fırlattığını söyledi ve davranış üzerine konuşuldu. Sonra bir çocuktan sınıfı sayması istendi ve sayıldıktan sonra çocuklar sınıftan çıkarak kahvaltıya gittiler.

Öğretmenin çocuklarla olan iletişimindeki amacının, çocukların yaptıklarını anlatmalarını, bildiklerini ifade etmelerini, dikkatlerini etkinliğe vermeleri ve sınıfın düzenini bozmamaları sağlama olduğu gözlenmiştir.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinliğin her aşamasında sorduğu gözlenmiştir. Ancak blok köşesinde ve sanat çalışmalarının yapıldığı masalarda öğretmen daha fazla soru sordu. Etkinlik süresince toplam 91 soru soruldu.

Türkçe Etkinliği

Ön Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; öğretmenin evcilik köşesini çocukların duvarı göreceği şekilde çevirdiği ve duvara da büyük paketleme kağıdını yapıştırdığı görüldü. Sınıfa gelen çocuklar evcilik köşesine geçerek oturmaya başladılar.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin sınıfa gelerek çocuklara bir kız bir erkek oturmalarını söylemesiyle başladı. Daha sonra çocukların oturma yerlerini belirledi. Çocuklara, neden böyle oturttuğunu söyleyeceğini belirtti. Tüm çocuklar oturduktan sonra “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy, elini koluna koy. Dik oturun çocuklar.” dedikten sonra “Neden dik oturun diyoruz?” sorusunu sordu. Öğretmen tekrar aç kapa dedikten sonra “Yeşil mantosu, siyah düğmesi varmış, bilin bakalım bu neymiş?” bilmeceğini sordu.

Öğretmen “Çocuklar ben bir resim kağıdı astım. Yaz meyveleri ile ilgili tarlalar yapmak istiyorum. Hikayemiz yaz meyveleri ile ilgili. Yaz meyveleri ile ilgili hikaye oluşturalım mı? Önce kendimiz çizelim, resimler yapalım. Hikaye oluşturalım.” yönergesini verdi.

O sırada bir çocuk öğretmene neden böyle oturduklarını anlatacağını hatırlattı. Öğretmen çocuklara “Buradan karşıdaki kağıdı daha rahat görebilmeniz için. Arkadaşlarınız resim yapacaklar. Sizler izleyeceksiniz. Resmi ona göre düşüneceksiniz ben ne resim yapabilirim.” şeklinde açıklama yaptı.

Öğretmen eline boyayı alarak “Ben şimdi buraya bir karpuz tarlası yapıyorum. Burada da bir bulut hayal ettim, bulutum var. Buradan da bir tane kuş geçsin.” diyerek kağıda resim yaptı. Öğretmen kendisinin güneş yapmasını isteyen bir çocuğa “Onu kim düşündüyse o yapsın. Benim aklıma güneş yapmak gelmemişti.” şeklinde cevap verdi. Öğretmen çocuklara “Resmi ben başlattım. Önce sen git.” diyerek bir çocuğu resim yapması için kaldırdıktan sonra “Ne yapmak istersin orada?” sorusunu sordu. Çocuklara en fazla üç şey çizebileceklerini söyledi.

Öğretmen, yaptıkları resimlerin arkadaşları tarafından daha iyi görülebilmesi için çocukların canlı renkler kullanmalarını istedi. Öğretmen sık sık çocukların resimlere iyi bakmalarını ve düşünmelerini, o resimlere bakarak hikaye oluşturacaklarını hatırlattı.

İlk başta arkadaşlarını dikkatli izleyen çocukların zaman içerisinde sıkıldıkları gözlemlendi. Etkinliğin sonuna doğru hareketlenip ayağa kalkmaya başladılar. Bunu fark eden öğretmen etkinlik sürecinde çocuklar her hareketlendiğinde “Teşekkür ederim size. Çok dikkatli izliyorlar arkadaşlarını. Dik oturalım” şeklinde çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştı. Bir ara ısıklık sesi gelince öğretmen ısıklık kimin çaldığını sordu ve hiç hoş bir davranış olmadığını belirtti. Arkadaşının yaptığı resmi eleştiren bir çocuğa “O orada görmek istedi. Ona göre o ordadır. Eleştirebilirsin ama arkadaşının orada niye gördüğü, nasıl düşündüğü önemli.” diyerek açıklama yaptı.

Hastalandığını söyleyen bir çocuğun ateşine baktı ve elini yüzünü yıkaması için lavaboya gönderdi. Çocuğun ateşinin düşmediğini gören öğretmen, çocuklara beklemlerini söyleyerek hastalanan çocuğun ailesini aramak için bir dakikalığına sınıftan ayrıldı.

Tüm çocuklar resim yapmayı bitirince öğretmen “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy, elini koluna koy. Tıp.” dedi. Sonra “İçinizden bazı arkadaşlarınızı çağıracağım. Hikaye oluşturalım. Kim dikkatli izlediyse onları çağıracağım.” diyerek bir çocuğu yanına çağırdı. Yanına gelen çocuğa “Şöyle göz gezdir, ondan sonra anlat.” dedikten sonra çocuğun bir şey söylememesi üzerine “Mesela kahverengi saçlı bir kız varmış. Karpuz tarlasına giderken orada salıncakları görmüş.” şeklinde örnek verdi. Daha sonra çocukların anlattıklarını kağıda yazdı. Çocuklar sıkıldılar ve hareketlendiler. Sınıfta gürültü oluştu. Bu nedenle çocukların anlattıkları hikayeler diğer çocuklar tarafından duyulmadı.

Öğretmen, etkinliğin başında etkinliğe dikkati çekme ve etkinliği başlatma amacıyla, etkinlik sürecinde çocukların yaptıkları resimleri takip edebilme amacıyla, etkinliğin sonunda da hikayenin sonunu tamamlatma amacıyla sorular sordu. Öğretmenin yüksek ses tonuyla konuştuğu; canım, tatlım gibi ifadeler kullandığı ve çocukların dikkatlerini toplamak için sık sık teşekkür ettiği görüldü.

Öğretmen etkinliğin başında etkinliğe dikkati çekme ve başlatma amacıyla, etkinlik sürecinde çocukların yaptıkları resimleri takip edebilme amacıyla, etkinliğin sonunda da hikayenin sonunu tamamlatma amacıyla sorular soruldu. Öğretmenin yüksek ses tonuyla konuştuğu; canım, tatlım gibi ifadeler kullandığı ve çocukların dikkatlerini toplamak için sık sık teşekkür ettiği görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, toplam 5 çocuk hikaye oluşturduktan sonra öğretmen yazdığı hikayeleri yüksek sesle okudu. Ardından öğretmen çocuklara “İsterseniz hep birlikte kalkıp karpuz tarlasına gidelim.” diyerek oyun etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde, etkinlik sürecinde ve etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sırasında öğretmen 19 soru sordu.

Son Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kahvaltıdan dönen çocukların evcilik köşesine geldikleri ve U şeklinde oturdukları görülmektedir. Öğretmen oturan çocukların bazılarının yerlerini değiştirerek oturma şekillerini düzenledi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Aç kapa, aç kapa elleri çırpalım oy. Elini dizine koy.” demesiyle başladı. Öğretmen yönergeyi “başına koy, burnuna koy, koluna koy” şeklinde üç kez daha çocuklarla birlikte tekrarladi. Son söylediklerinde “Dik otur, teşekkür ederim.” ifadelerini kullandı ve çocukların karşısına geçerek oturdu. Sonra arkadaşlarının ilacını içireceğini, çok fazla dondurma yediği için midesinin bozulduğunu söyledi. Bunun üzerine “Fazla yemek çok mu önemli?” sorusunu sordu.

Çocuklarda bir hareketlenme olduğunu gören öğretmen “Kollarımızı bağladık mı? Dil oturduk mu? Neden dik oturun dediğimi biliyor musunuz?” sorularını sordu.

Çocuklar tekrar dik oturur konuma geldiklerinde öğretmen “Fazla yemek yemek neden zararlı? Her şeyin fazlası yarar mı zarar mı? Elektriği gereksiz yere yakmak yararlı mı zararlı mı? Şimdi biz ne yapmışız? Dikkat etmemiz gerek değil mi?” sorularını sordu.

Öğretmen büyük resimli bir hikaye kitabı alarak çocukların karşısına tekrar oturdu. Çocuklara “Dedemin gözlükleri kaybolmuş. Dedem aramış, aramış, aramış bulamamış. Bir de bakmış başının üzerinde.” dedikten sonra yaşlılara yardım etme ile ilgili sorular sordu. Daha sonra bisiklete nereden binileceği ile ilgili sorular sorularak çocukla konuşuldu. Çocuklar hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen “Aç kapa” yönergesi verdi ve bir çocuğun yerini değiştirdi. “Biri konuşurken sözünü kesmek doğru bir davranış mı? Arkadaşlarınız konuşurken neden sözünü kesiyorsunuz? Babana hiç diyor musun, yanlış yapıyorsun diye?” sorularıyla öğretmen çocukların davranışlarına dikkat çekti.

Öğretmen hikayeyi okumaya başladığında yanlış okuduğunu fark edince özür diledi. Bir çocuğun kendisine gözlüğünü takmadığını hatırlatması üzerine ona teşekkür etti. Öğretmen bir çocuğun konuştuğunu duyunca çocuklara önce dinleyeceklerini, sonra konuşacaklarını hatırlattı ve sonra gözlüğünü takarak okumaya devam etti.

Öğretmen hikayeyi okumayı bitirdikten sonra “Tasarruf nedir? Siz hiç tasarruf yaptınız mı? Ne yaptın? Dişini fırçalıyor musun? Fırçaladığınız süre içinde suyu kapatıyor musunuz? Okulda aynısını yapıyor musunuz? Okulda tasarrufu yaparsak fatura kime gelir? Herkes ışığı açık bıraksa, suyu açık bıraksa ne olur ülkeye? Ülkemiz fakirleşirse ne olur? Evimizde hangi aletler enerji ile çalışıyor? Uyarıyor musun? Hiç enerji olmasaydı ne olurdu? İlk insanlar nasıl yaşıyor muş? Ahmet Ozan’a niçin teşekkür etti?” sorularıyla hikayenin ana fikri olan tasarruf hakkında sohbet edildi.

Öğretmen etkinlik sürecinde “Söyle tatlım, aferin sana, efendim canım, dik oturalım, teşekkür ediyorum.” ifadelerini sık sık kullandı.

Öğretmenin etkinlik sonrasında hikayenin konusunun anlaşılması için sorular sorulduğu, çocukların dikkatlerini dağıldığı ve sınıf düzenin bozulduğu durumlarda da düzeni sağlamaya yönelik yönergeler verdiği gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Aç kapa” yönergesini verdikten sonra tıp dedi ve korodaki şarkıları söyleyeceklerini ifade ederek etkinliği sonlandırdı.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde ve etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik sırasında öğretmen 40 soru sordu.

Oyun ve Hareket Etkinliği

Ön Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; öğretmenin sınıfın sol köşesini karpuz tarlası olarak göstermesi ile çocukların burada diz çöküp bileklerinden tutarak beklemeye başladıkları görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Çocuklar şimdi burası bizim karpuz tarlamız. Bir tane müşteri gelmiş karpuzu satmak için. Ben sağlam karpuzları seçeceğim. Satacağım. Çürük karpuzları da bir tarafa toplayıp çöpe atacağım.” demesiyle başladı. Sonra bir çocuğu seçerek müşteri olduğunu, tarlaya gelip bakacağını söyledi. Öğretmenin seçtiği çocuk arkadaşlarının sırtından hafifçe itmeye başladı. Dengesini kaybederek düşen çocukların bir tarafa, düşmeyen çocuklarında başka bir tarafa toplanması istendi.

Çocuklar sağlam ve çürük olarak ikiye ayrıldıktan sonra öğretmen, sağlam çocukların yanına gelmelerini ve kafalarını önlerine eğerek yere çömelip durmalarını söyledi. Sonra öğretmen çocuklara “Siz manavdasınız. Satıcı aldı sizi manava sattı.” dedikten sonra çürük karpuz diye ayırdığı çocuklara “Çürük karpuzları ben attım. Siz birer kuşsunuz. Akşam manavcı karpuzların üzerini örtmeden sessiz bir şekilde gelip karpuzların üzerini didikleyeceksiniz. Hangi kuş hangi karpuzun üstüne konarsa onu kaldırıp elinden utup götürsün.” Dedi ve çocukların hepsini bir tarafta toplandı.

Öğretmen, manavda alıcı olan çocuğa artık Alibaba olduğunu söyledi. Alibaba saatin kaç oynayalım diyerek oyuna geçtiler. Alibaba olan çocuk arkadaşlarının karşısına geçti. Arkadaşları da ona en uzak yere geçerek “Alibaba saatin kaç?” diye sordular. Alibaba değişik sayılar söyledi ve her söylediği sayı kadar çocuklar Alibaba’ya doğru yürüdüler. Çocuklar Alibaba’nın yanına gelince Alibaba onları kovaladı ve yakaladığı arkadaşını Alibaba yaptı. Öğretmen bir defa çocuklarla oynadı. Sonra oyunu dışarıdan gözledi. Çocukları adımlarını düzgün atmaları konusunda uyardı. Öğretmen adımları çocuklarla birlikte saydı. Oyun 3 kez oynandıktan sonra öğretmen son defa Alibaba seçilen çocuğa Kurtbaba olduğunu söyledi.

Bu arada bir çocuk arkadaşını şikayet etti. Öğretmen “Arkadaşının davranışı ne kadar yanlış arkadaşınla aranda geçeni bana söylemen o kadar yanlış.” dedi.

Çocuklar daire şeklinde el ele tutuştular. Ortalarına Kurtbabayı aldılar. Çocuklar Kurtbaba’nın etrafında dönerek “Ormanda gezinirken Kurtbaba’ya rastladım ben. Kurtbaba, Kurtbaba ne yapıyorsun?” diye sordular. Kurtbaba farklı şeyler yaptığını söyledi. Her söylediği şeyin arkasından çocuklar hep bir ağızdan “Oooooo” diyerek cevap verdiler. Sonunda Kurtbaba “Acıktım, sizi yiyeceğim” dedi ve çocukları kovalamaya başladı. Öğretmen Kurtbabanın yakaladığı çocuğun ebe olduğunu söyledi ve “Hopladım, zıpladım. Daldan elma topladım.” dedi. Çocuklar bu sözleri tekrarlayarak zıplayıp elma toplama hareketi yaptılar. Bahçıvan geliyor deyince çocuklar hareket etmeden yere yatıp beklediler.

Çocukların oynanan oyunlar arasında geçişlerde zorlanmadıkları ve oyunları öğretmenin anlatmasına gerek kalmadan oynadıkları gözlemlendi. Öğretmen oyunlarda kurallara uygun oynanması açısından çocukları takip etti ve onların oyunlarına katıldı.

Öğretmenin her oynattığı oyunun başında, çocukların oyunu anlamalarına yönelik yönergeleri olduğu, etkinlik sürecinde de oyunun kurallarına göre oynanmasına yönelik yönergelerinin olduğu görüldü. Oyun içerisinde çocukları yönlendirmeye yönelik sorular sorulduğu gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğrenmen yere yatan çocuklara dinlenmelerini söyledi. Bahçıvan gitti deyince çocuklar tekrar elma toplamaya başladılar. Sonra bahçıvan geliyor deyince yere yatıp beklediler. Öğretmen bahçıvanın dokunduğu çocuğun kalkıp evcilik köşesine oturmasını istedi. Bahçıvan olan çocukta arkadaşlarına sırayla dokundu. Çocukların evcilik köşesine oturmalarıyla diğer etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinlik sürecinde sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sonunda soru sorulmadı. Toplam 6 soru soruldu.

Son Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların blok köşesi önünde el ele tutuşarak halka oluşturdıkları gözlemlendi. Öğretmen de çocukların arasına girerek halkaya dahil oldu.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Benim adım Mustafa heykel.”demesiyle başladı. Daha sonra “Sırtım kambur, başım kel. Ayaklarım yampuri yumpiri. Dans ederim durmadan. Ayaklarım yampuri yumpiri.”şarkısını söyledi. Öğretmenle birlikte çocuklarda şarkıyı söylediler ve hareketlerin taklidini çıkardılar. Öğretmen şarkıdan sonra “Siz hiç kel birini gördünüz mü? Kel olduğu için onunla dalga geçiyor musunuz? Sırtı kamburu olan biriyle hiç dalga geçiyor musunuz?” sorularını sordu. Çocukların cevaplarından sonra “Aferin, çok akıllısınız.”diyerek dönüt verdi.

Tekrar “Benim adım Mustafa heykel” dedikten sonra “Siz heykelken ben size duyduğum bir şeyi söylemek istiyorum. Arkadaşınızın dedesi çok sigara içmiş. Sigara içmek yanlış mı doğru mu?” sorusunu sordu. “Arkadaşınız anlatsın mı?” sorusunu sorduktan sonra da çocuk, arkadaşlarına dedesinin sigara içerek hastalandığını ve öldüğünü anlattı. Öğretmen “O zaman sigara içen büyüklerimizi uyaracağız.”dedikten sonra “Ayaklarım yampuri yumpiri” diyerek şarkıyı söylemeye devam etti.

Şarkıyı söyledikten sonra Kurtbaba’yı oynayacaklarını belirtti ve bir çocuğu Kurtbaba olarak seçti. Bazı çocuklar Kurtbaba olmak isteyince öğretmen “Kurallara uygun oynayan arkadaşlarınızı seçiyorum.”dedi ve kurallar uymaya yönelik sorular sordu. Üçüncü kez Kurtbaba arkadaşını yakaladığında, öğretmen yakaladığı çocuğun Alibaba olacağını söyledi ve Alibaba oyununa geçildi.

Çocukların uygun adımlarla oynamadığını gören öğretmen “Biraz önce kurallara uymaktan bahsettik. Toplu taşıma araçlarında, oyun oynarken. Biz kurallara uygun mu oynuyoruz?” dedikten sonra öğretmen çocukların arasına girerek çocuklarla birlikte saydı ve kendisini geçmemeleri konusunda uyardı. Kendisini yürüyerek geçen çocuklara “Yaşlılara saygı göstereceğiz. Büyüklere saygı göstereceğiz.” dedikten sonra “Beni geçerlerse bana saygılı davranırlar mı?” sorusunu sordu. 3 kez Alibaba oynandıktan sonra blok köşesinde çocukların daire oluşturmalarını söyledi ve “El ele tutuşalım.” şarkısını söyledi.

Çocuklar daire olduktan sonra öğretmen “Herkes otursun, ayağını uzatsın.” dedi. Çocukların ayaklarını çapraz, düz ve çarpı yapmalarına yönelik öğretmen komut verdi. Şaşırان çocuklara yandıklarını söyleyerek onları daireden çıkardı. Kalan 9 çocuğun isimlerini söyleyerek oyunu kazandıklarını belirtti. Kazanan çocukların zıplayarak sevindikleri gözlemlendi. Öğretmen çocukların tekrar oturmalarını söyledi ve bir sonraki etkinlik için masaları ve sandalyeleri hazırladı.

Çocukların yanına geldiğinde bir çocuk çürük yumurta oynamak istediğini söyledi. Bunun üzerine öğretmen “Bakalım kim çürük kim sağlam. Önce el ele tutuşup güzel oturalım.” dedikten sonra çocuklara bileklerinden tutarak nasıl diz çökeceklerini gösterdi. Çürük yumurtalara kendisinin bakacağını söyleyerek çocukların sırtından itmeye başladı. Öğretmen düşen çocuklara “Arkadaşınız çürük yumurta.” düşmeyen çocuklara ise “Ooo bu çok sağlam. Maşallah.” şeklinde dönütler verdi. Tüm çocukların sırtından ittikten sonra dört çürük yumurta olduğunu söyledi ve sağlıklı beslenme ile ilgili sorular sordu.

Öğretmen çocukların oyunlarını etkinlik süresince yönergeleri ile takip etti ve kendisinde çocuklarla birlikte oyunun içerisinde yer aldı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen çocuklara “Şimdi herkes sesiz bir şekilde kalsın ve masalara otursun.” dedi ve bir sonraki etkinliğe geçildi. Çocuklar kalkarak masalara geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinlik başında ve etkinlik sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 22 soru soruldu.

Müzik Etkinliği

Ön Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen ayakta kalan çocuklar için sandalye getirdi. Kendisi de çocukların hepsini görecektir şekilde karşılına geçti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Yorulunuz şimdi çocuklar. O zaman şöyle bir dinlenelim. Nefesimizi derin derin alalım. Nefesimizi derin derin alabilmek için nefesimizi şöyle bir toplayıp balon şişirelim.” demesiyle başladı. Çocuklar bu yönergeden sonra elleriyle balon şişirmiş gibi yaparak nefeslerini verdiler. Öğretmen de çocuklarla birlikte balon şişirdi. Sonra öğretmen “Balonu bağlayalım. Üzerine sevdiklerimizin isimlerini yazalım. Gökyüzüne bırakalım gitsin.” dedi ve çocuklar balonlarını bırakma hareketi yaptılar.

Öğretmen çocukların sol tarafına oturduktan sonra yeni bir şarkı öğrenmeyeceklerini, bildikleri şarkıları söyleyeceklerini belirtti. Çocuklara, önce koroda öğrendikleri türkülerini sonra başka şarkıları söyleyeceklerini söyledi.

Öğretmen çocuklara açıklama yaparken ısrarla parmak kaldıran bir çocuğa “Ne diyorsun?” diye soru sordu. Çocuğun ben bir tane biliyorum demesi üzerine öğretmen “Ben şimdi sana biliyor musun diye sormadım. Diyorum ki öğrendiğimiz şarkıları birlikte söyleyeceğiz. Önce koroda öğrendiğimiz türkülerini söyleyelim.” dedikten sonra “Nasıl başlıyordu çocuklar?” sorusunu sordu.

Çocuklar sırayla ‘Delilo Delilo Destane, Kızılıklar Oldumu’ türkülerini söylediler. Sonra bir çocuğu ayağa kaldırarak üçüncü türküyü başlamasını ve sonra türküyü hep birlikte söylemelerini istedi. Çocuklar ‘Pınarbaşı Burma Burma’ türküsünü söylerken öğretmen sınıfın sağ tarafta ki masaları uzun bir masa olacak şekilde kapıya doğru çekerek bir sonraki etkinlik için hazırladı. Masalara pastel boyalar ve kağıtlar koydu.

Türkü bitmesiyle öğretmen teşekkür etti. Sonra “Okul şarkılarından kim söyleyecek?” sorusunu sordu. Tekrar çocukların yanına oturdu. Söylemesi için kaldırdığı çocuk söyleyeceği şarkıyı hatırlayamayınca oturup düşünmesini söyleyerek başka bir çocuğu kaldırdı. Diğer çocukta hatırlayamayınca “Okul şarkılarını hatırlayamadınız mı?” sorusunu sorduktan sonra tüm çocuklara okul şarkılarını düşünmelerini söyledi. Sonra başka bir çocuğu kaldırdı. Çocuk “Otomatik” şarkısını söyledikten sonra öğretmen teşekkür etti.

5 Kız çocuğu şarkı söylemeleri için kaldırdığında çocuklardan biri arkadaşının söylemek istemediğini söyledi. Öğretmen “Niye söylemesin?” sorusunu sorduktan sonra çocuklar ‘Orman Ne Güzel’ şarkısını söylediler. Bir erkek bir kız çocuk kalkarak ‘Merhaba’ şarkısını, başka bir erkek çocuk ‘Peynir Ekmek’ şarkısını söyledi. Öğretmen kendi aralarında konuşan çocukları “Arkadaşlar siz biraz önce şarkı söylerken o sizi dinledi. Siz onu dinlemiyorsunuz.” diyerek uyardı.

Başka bir çocuk kurbağa şarkısını söyledikten sonra 5 kişilik bir grup kalktı. Grup halindeki çocuklar hangi şarkıyı söyleyecekleri konusunda tartışmaya başlayınca öğretmen “Siz kendi aranızda karar veremediğiniz için sizi oturtuyorum. Üzgünüm. Arkadaşına öyle davranamazsın. Daha kendi aranızda karar vermemişsiniz. Birlikte şarkı söylemeye çalışıyorsunuz.” dedi ve başka bir çocuğu kaldırdı. Kaldırılan çocuk ‘Arş Arş İleri’ marşını söyledi.

Öğretmenin etkinlik sürecinde, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik ve sınıfta düzeni sağlamaya yönelik yönergeler verdiği gözlemlendi. Öğretmenin çocukların davranışlarına yönelik de yaptığı açıklamalar olduğu görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Şimdi arkadaşlar bu marşımızı söyleyerek herkes masamıza geçsin.” diyerek bir sonraki etkinliğe geçti. Çocuklar marşı öğretmenleriyle birlikte söyleyerek masaya geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında sorularını etkinliğin başında ve etkinlik sürecinde sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sonunda soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 8 soru sorulmuştur.

Son Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, Türkçe etkinliği sonrasında müzik etkinliğine geçen çocukların evcilik köşesinde oturmaya devam ettikleri görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Korodaki ilk şarkıyı söyleyebilir misin?” sorusunu sormasıyla başladı. Çocuklar “Ben bir elma kurdum.” şarkısını söylediler. Öğretmen çocuklar söyledikten sonra “Günaydın” şarkısını söyledi. Daha sonra “Bu şarkıyı daha önce öğrenmiş miydik? Sabahları okula gelince arkadaşlarına günaydın diyor musunuz? Sabahları okula gelince öğretmenlerinize günaydın diyor musunuz? Otobüse binerken otobüs şoförüne günaydın diyen var mı?” gibi sorularla günaydın demek üzerine çocukla konuşuldu.

Çocuklar hareketlenmeye başladılar. Öğretmen yerinden kalkan iki çocuğun oturma yerlerini değiştirdi. Sonra bir çocuğu şarkı söylemesi için kaldırdı. Çocuk araçların çıkardıkları farklı sesleri anlatan “Dodi isimli şarkıyı söyledi. Şarkıdan sonra öğretmen “Şarkı nasıl başlıyordu? Bildiğiniz araçların hepsi aynı ses mi çıkarıyor? Nerede gider tren?” sorularını sordu. Öğretmen bu arada hareketlenen iki çocuğun yerlerini değiştirdi. Öğretmen “farklı araç gereçler farklı ses çıkarır.” açıklamasından sonra “Farklı ses çıkaralım mı?” sorusunu sordu ve müzik köşesinden müzik aletleri getirdi.

Bir çocuğun eline marakas verdi ve “Bu nasıl bir ses?” sorusunu sordu. Ardından bir tefi başka bir çocuğa verdi. Çocuk tefi çaldıktan sonra “Oradaki ne sesi? Ziller ne ile yapılmış?” sorularını sordu. Son olarak da kendisi iki ritim çubuğunu birbirine vurdu ve “Bunlar neden yapılmış?” sorusunu sordu. Çocuklar ağaç dedikten sonra “Ağaçları nereden alıyoruz?” sorusunu sorduktan sonra “Yaşlı ağaçları keserek ritim aletleri yapabiliriz.” açıklamasını yaptı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde öğretmen, çocukların hareketlenmesiyle müzik aletlerini kaldırdı. Daha sonra “El ele tutuşalım, halkaya karışalım, haydi gülüm sende gel, oynayalım loy

loy.”şarkısını söylemesiyle çocuklar yerlerinden kalktılar ve öğretmenle birlikte şarkıyı söyleyerek oyun oynamak için blok köşesine geçtiler.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında etkinliğin başında, sürecinde ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik süresince toplam 8 soru sorulmuştur.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması

Ön Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; sınıfın sağ köşesinde uzun bir masa, masanın üzerinde de yukarıdan aşağıya yazılmış sayıların olduğu kağıtlar olduğu gözlemlendi. Çocuklar masanın etrafına oturdu ve her biri bir kağıt aldı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Baştaki sayı kadar yanındaki boşluğa yaz meyveleri çizebilirsiniz.” demesiyle başladı. Sonra çocuklara “Sayı kadar meyve çizelim mi?” sorusunu sordu. Bir çocuğun “4 tane çizdim tamam mı?” demesiyle öğretmen “Alttakine geçeceksin tatlım. Burada hangi sayı varsa oraya da o kadar meyve yapacaksın.” diyerek açıklama yaptı. Çocukları kutudan masaya boyaları dökmelerini ve kendi kağıtlarıyla ilgilenmeleri söyledi.

Öğretmen çocukların kağıtlarına isimlerini yazdı. Etkinlik süresince, yaptığı resmi kendisine gösteren her çocuğa “Aferin. Eline sağlık. Teşekkür ederim. Çok güzel yapmışsın.” şeklinde dönütler verdi. Çocukların kağıtlarına bakarken eksik yapan bir çocuğa “Kaç tane karpuz yaptın? Sayı kadar yap. Bir düşün.” dedi. Ardından “Bu gün ayın kaç? Hangi aydayız?” sorularını sordu.

Öğretmen etkinliği bitiren çocukların evcilik köşesine oturmalarını ve bitirmeyen arkadaşlarının dikkatlerini dağıtmamalarını söyledi. Öğretmen yaz meyvelerine örnekler verdi. Havucun meyve olmadığını, bazı meyvelerin hem yaz, hem kış meyvesi olduğunu söyledi ve bu meyvelere örnekler verdi. Öğretmen etkinlik süresince, çocukların yaptıkları meyve resimlerinin uygun sayıda olması için kağıtları kontrol etti.

Evcilik köşesinde bekleyen çocuklar gürültü çıkarmaya başlayınca öğretmen “Teşekkür ederim. Kurallara uygun davrandığınız için. Kimler güzel oturuyor bir bakayım. Teşekkür ederim.” dedi. Etkinlik bitene kadar öğretmen evcilik köşesindeki çocuklara sık sık bu şekilde sözler söyledi.

Bazı çocukların çiziceği meyveye karar veremediğini gören öğretmen çocuklara “hangi meyveyi çizdiğiniz önemli değil. Baştaki sayı kadar çizmeniz önemli.”dedi. Tüm çocukların bitirmesi beklendi.

Öğretmenin çocukların çalışmalarına olumlu dönütler verdiği gözlenmiştir. Etkinliği bitirerek bekleyen çocuklara ise sınıf düzenini sağlama amaçlı sözler söylediği görülmüştür.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen tüm çocukların evcilik köşesine oturmalarını istedi. Daha sonra “ismini söylediğim çocuklar sıraya geçsin. Bahçeye oynamaya çıkmıyoruz.” diyerek çocukların isimlerini söylemeye başladı. Çocuklara, sıra olduktan sonra yavaş yavaş çıkmalarını, bahçe çamursa galoş giymelerini söyleyerek etkinliği sonlandırdı ve diğer etkinliğe geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde sorduğu görüldü. Etkinlik sonunda soru sorulmadı. Toplam 4 soru soruldu.

Son Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların hazırlanan masalara 8, 7 ve 3 kişi olarak gruplar halinde oturdukları gözlemlendi. Masaların üzerine geometrik şekillerin olduğu kağıtlar ve pastel boyalar konuldu.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Burada her sırada farklı olanları bulup boyayacaksınız. Farklı olmayanlar boş kalacak.”demesiyle başladı. Daha sonra “Farklı olmak ne demek? Ne demekmiş? Biri uzun biri kısa olursa ne farkı olur arada? Birisi çok kilolu olursa biriside çok zayıf olursa ne farkı olur? Birinin köşesi var birinin yok, ne olur? Ne farkı olur?”sorularıyla farklı olmak üzerine konuşuldu. Çocuklara tekrar “Elimizde ki kağıtları inceleyelim. Farklı olan şekli bulup boyayalım.”yönergesini verdi.

Öğretmen çocukların kağıtlarına bakarak doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etmeye başladı. Doğru yapan çocuklara “Aferin, eline sağlık.”dönütlerini verdi. Bir çocuğun yanlış yaptığını söylemesi üzerine “Yanlış yaptığina inandığın şeyin üzerine çarpı işareti koy. Doğrusunu yap.”dedi.

Bazı çocuklar çalışmalarını bitirip öğretmene göstermeye gelmeye başlayınca öğretmen çocuklara oturmalarını ve isimlerini yazdıktan sonra çalışmalarını alacağını söyledi. Sonra çocukların yaptıkları çalışmalara baktı ve isimlerini kağıtlarına yazdı. Bütün çocukların isimlerini kağıtlara yazdıktan sonra kağıtları toplamaya başladı.

Çocuklar ellerini yıkamak istediklerinde “Ellerinizi şimdi yıkamayacaksınız. Biraz sonra göndereceğim sizi. Bitirenler evcilik köşesine otursun.”diyerek yönlendirdi.

Bir çocuk arkadaşının kağıdıyla ilgili konuştuğunda öğretmen çocuğa “Sen kendi yaptığınla ilgilen. Ben arkadaşınla konuşacağım.”dedi. Çocukların hepsinin bitirmelerini beklerken evcilik köşesinde ki çocukların gürültü yapması üzerine öğretmen bu çocuklara sık sık oturmalarını söyledi.

Öğretmen etkinlik süresince masaların arasında dolaşarak çalışmasına devam eden çocuklara farklı olanı bulmalarında yardımcı oldu. Ayrıca öğretmen çocukların motivasyonlarını sağlamak için yaptıkları çalışmalara yönelik dönütler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Bitirdik mi? Lütfen oturun yerlerinize. Krem süreceğim.”diyerek tüm çocukların evcilik köşesine oturmalarını sağladı. Kendisi de çocuklar otururken masaları kenara çekti. Daha sonra çocukların karşısına geçerek “Aç kapa, aç kapa. Elleri çırpalım oy. Elini koluna koy. Tıp.”diyerek diğer etkinliğe geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında sordu. Etkinlik sürecinde ve sonunda sadece çocukların bitirip bitirmediklerine yönelik soru sordu. Toplam 9 soru soruldu.

Fen ve Matematik Etkinliği

Ön Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde; çocukların sırayla bahçeye çıktıkları ve bahçede yer alan içerisinde oyuncakların olduğu kum havuzunun girerek oynamaya başladıkları gözlemlendi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Dikilen fidelere bir bakalım mı? Murat abinin diktiği fidelere.”demesiyle başladı. Çocuklar kum havuzunun ilerisinde etrafı çitle çevrilmiş alana doğru gittiler ve çitin kenarında toplanarak baktılar. Öğretmen çitin içerisine girdi.

Öğretmen çocuklara “Dün fidanlar dikilirken siz izlemiştiniz değil mi?” sorusunu sordu. Sonra “bir hafta önce toprağı belledi. Burada biberler, domatesler, patlıcanlar var. Şurada soğanlarımız oldu. Bak bunlar salatalık.” diyerek çocuklara dikilen sebzeleri gösterdi.

Öğretmen çocukların dikkatini çekmeye yönelik ve fiderleri gözlemelerini sağlamak için yönergeler verildi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Biz her gün çıkıp bunları izleyeceğiz.” dedikten sonra oynayabilirsiniz diyerek çocukları bahçede serbest bıraktı.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sürecinde ve etkinliğin sonunda sorular sorulmadı. Etkinlikte toplam 2 soru soruldu.

Son Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde çocukların evcilik köşesine öğretmenin yönlendirmesi ile U şeklinde oturdukları görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Arkadaşlar, biz deminden beri diyoruz ki güçlü olmamız için iyi beslenmemiz lazım.”demesiyle başladı. Daha sonra “Temizlik de beslenme kadar önemli mi?” sorusunu sordu. Daha sonra çocukların ellerine krem sıktı ve sürmelerini istedi. Çocuklar kremi ellerine sürerken öğretmen “Kahvaltıya gitmeden ellerimizi yıkayalım demiştik değil mi? Neden yıkayalım demiştik?”sorularını sordu. Çocuklar kremi sürdükten sonra sim getirip ellerine döktü ve “Şunlardan

sürelim yapışıyor mu, yapışmıyor mu? Elimiz kremli olduğu için daha çabuk yapışır. Mikrop olduğunu kabul ediyoruz. Herkes elini incelesin.”dedi.

Simler çocukların ellerine yapıştıktan sonra “Herkes kendi elini inceledi mi?”sorusunu sordu. Öğretmen “Şu anda ellerimiz mikroplu. Önce bir peçeteye silmeye çalışalım.”dedikten sonra sol baştan 6 çocuğa peçete verdi ve geçip geçmediğini sordu. 6 çocuğu ellerini sabunlayarak yıkamaları için gönderdi. Diğer çocuklarında ellerine peçete vererek ellerindekini geçirmeye çalışmalarını söyledi. Elini yıkayan bir çocuk “Geçti, geçti.” diyerek sınıfa geldi. Bunun üzerine tüm çocuklar kalkıp ellerini yıkamaya giderken öğretmen kapıdan onları tekrar döndürüp oturmalarını söyledi.

Elini yıkayarak gelen çocuklarda oturduktan sonra öğretmen “Peçeteye geçti mi? Sen sabunladın mı? Elini peçeteye silenlerden çıktı mı? Elini sabunlayanlardan çıktı mı? Su ve sabunla elimizi yıkadığımızda ne olur? Temizliğimizi peçeteye mi, yoksa suyla sabunla mı yapalım? Neden suyla sabunla yapalım? Neden suyla sabunla yapalım?”sorularını sordu.

Öğretmen etkinlik süresince çocukların yaptıklarını takip etti ve etkinliğe yönelik yönergeler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen sorular cevaplandıktan sonra diğer çocukları da ellerini yıkamaları için gönderdi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinlik sürecinde de çocukların bir grubunu ellerini yıkamaya göndermeden önce soru sordu. Toplam 14 soru soruldu.

Ek-2

Serbest Zaman Etkinliği

Ön Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, gittikçe kalabalıklaşan sınıftaki çocukların kendi arkadaş gruplarını oluşturarak köşelere dağıldıkları gözlemlendi. Sınıf içerisinde köşelere dağılan bu gruplar içerisinde, kızların ve erkeklerin birbirine fazla karışmadan gruplar oluşturdukları görülüyor. Gruplara bakıldığında, evcilik köşesinde küp şeklinde logolarla oynayan, evcilik köşesinde minderleri önlerine dizerek oynayan, kukla köşesinde ikiyeşerli ve üçerli gruplar halinde küçük legolarla oynayan, sınıfın ortasında da oyuncakların bulunduğu büyük saklama kaplarının kapaklarını yere dizerek oynayan çocuklar olduğu görülüyor.

2. Etkinlik süreci, evcilik köşesine giderek oturan öğretmenin yanına gelen bir çocuğun, diğer arkadaşlarının onları rahatsız ettiğini söylemesiyle başladı. Öğretmen, nasıl rahatsız edildiklerini anlatan çocuğu dinledikten sonra arkadaşlarına neden bu davranışları yaptıklarını sorması gerektiğini söyleyerek çocuğu yönlendirdi. Kulelerle oynayan diğer çocuklara yönelerek ne yaptıkları ile ilgili konuştu ve burada çocuklara “Kulenin adını ne koyacaksın?; Ne yaptın?; Ne kulesi olacak bu?” şeklinde sorular sordu. Bu sırada başka bir çocuk arkadaşının ona küstüğünü söyledi ve öğretmen “Gel bakalım, barıştıralım.” diyerek köşeden çocukla birlikte ayrıldı. Diğer çocuğun yanına giderek barışmalarına yönelik konuşmalar yaptı. Öğretmen “Hadi barışır mısınız, siz çok iyi arkadaşsınız.” dedikten sonra çocuklar birbirlerinden özür dileyerek barıştılar.

Rahatsızlandığını söyleyen başka bir çocuğu “Belki dinlenirsen geçer.” diyerek dinlenmesi için evcilik köşesine oturturdu ve çocuğun kendini iyi hissetmesi için kendiside bir süre yanında oturdu. Daha sonra “Hadi bakalım, topluyoruz.”diyerek sınıfın toplanmasını istedi. Çocuklar köşelerdeki oyunlarını bırakmada zorlandılar. Öğretmenin sürekli toplanıyoruz şeklinde uyarmaları sonucu yavaş yavaş toplanmaya başladılar.

Öğretmen, köşelerden ayrı olarak gerçekleştirmeyi planladığı sanat etkinliği çalışması için sınıfın sağ köşesinde duran masaları sınıfın ortasına doğru çekmeye başladı. Masaları düzenledikten sonra toplamayı bitiren çocukların masalara oturmalarını istedi. Masalarda oturan çocuklar arkadaşlarının gelmesini beklediler. Diğer çocuklar sınıfı toplamaya devam ettiler. Oturan çocuklar beklerken

sabırsızlanıp gürültü çıkarmaya başladılar. Öğretmen daha sonra diğer çocuklarında gelmelerini ve oturmalarını istedi.

Öğretmen, çocukların susması ve dinlemesi için “Biz geçen hafta ne öğrenmiştik?” sorusunu sordu. Ancak çocuklar dinlemediler. Öğretmen dikkatlerini çekmek için eliyle ısıklık çaldı. Çocuklar bakınca öğretmen sorusunu tekrar sordu ve ardından cevabını verdi. Öğretmenin çocukların önceki çalışmalarını hatırlamalarına yönelik sorduğu bu soru çocukların dikkatlerini çekmek amacıyla soruldu.

Daha sonra öğretmen, “Neydi onlar?; Kim söyleyecek?; Omurgalı hayvanlardan hangileri vardı?; Sinek omurgalı mıydı?; Ejderha var mıydı?” sorularını sorarak çocuklara söz hakkı verdi. Çocuklar parmak kaldırarak sorulara cevaplar verdiler. Öğretmen kurbağanın söylenmesini bekledi. Ancak çocuklardan kurbağa yanıtı gelmeyince geçen hafta soda şişesinden yaptıkları kurbağayı gösterdi ve geçen hafta yaptıkları kurbağaya arkadaş yapacaklarını söyledi. Çocukların hepsine soda şişelerin, tutkal, önceden üzerine el ve ayak çizilmiş renkli kartonlar dağıttı. Çocukların el ve ayakları kesmelerini istedi. Çocuklar ilgiyle kesmeye başladılar. Öğretmen onları takip etti. Kesemeyen çocuklara yardım etti. Daha önce yaptıkları kurbağayı çocukların görebileceği bir yere koydu ve “Buraya bakarak yapabilirsiniz.” dedi. Çocuklar kolları ve bacakları şişeye yapıştırdılar. Bu arada öğretmen kurbağanın gözlerini hazırladı. Çocuklar masalarına kurbağa modelini koyup inceleyip tekrar eski yerine koydular. Öğretmen gözleri kesmeleri için çocuklara dağıttı. Yapamayan çocuklara yardım etti. Çocuklara nasıl bir kurbağa yapacaklarının modeli gösterildiği için yaparken hiç zorlanmadılar ve yaptıkları kurbağalar birbirlerine benzedi.

Çocuklar birbirleriyle neler yaptıklarını, hangisinin daha önde olduğunu konuştular. Bazıları bitirdiklerini söyledi. Süreç içerisinde öğretmen soru sormadı. Çocuklardan biri üzeri tutkal olduğu için ağlamaya başladı. Öğretmen yumuşak bir ses tonuyla çocuğun yanına gidip bir şey olmayacağını, yıkayınca çıkacağını söyledi. Bitiren çocuklardan birinin kurbağasını havaya kaldırarak gösterdi. Bazı bitiren çocukların isimlerini söyledi. Çocuklar kendi aralarında konuştular, yaptıklarını birbirlerine anlattılar. Çocukların önce bitirebilmek için yarışma havasında oldukları gözlemlendi.

Çocukların sınıf içerisinde ki işbirliği ve paylaşımı sağlamaya yönelik arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları kendileri çözemediklerinde öğretmenlerine durumu bildirdikleri ve öğretmenin bu durularda çocukların bir araya gelerek sorunlarını çözmeleri konusunda destekleme amaçlı iletişim kurduğu gözlemlendi. Öğretmen yumuşak, sevecen ve ilgili bir şekilde iletişim kurduğundan çocukların etkinlik sırasında çok rahat oldukları, öğretmenle iletişim sıkıntısı yaşamadıkları gözlenmiştir.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen tüm çocukların kurbağalarına isimlerini yazdı ve çocukların kurbağalarını sınıfın dışındaki sergi yerine koydu. Çocuklar masalardaki malzemeleri topladılar. Sınıftaki çocukları ellerini yıkamaları için gönderdi ve kahvaltıya gidileceğini söyledi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını blok köşesinde ve sanat etkinliklerine geçişte sorduğu gözlemlendi. Öğretmen sınıfın diğer köşelerinde ve sanat etkinliğini gerçekleştirme sürecinde soru sormadı. Etkinlik süresince toplam 21 soru soruldu.

Son Gözlem

Serbest zaman etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kızların evcilik köşesinde ve blok köşesinde yere minderler dizerek oynadıkları, erkeklerin birbirine geçmeli büyük bloklarla küpler yaparak sınıfın ortasında blokları birbirine atarak oynadıkları ve masada kağıtlara resim yapan çocuklar olduğu gözlemlendi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin evcilik köşesinde oynayan çocukların yanına gelerek “Ne oynuyorsunuz? Ne yapıyor tatlı papağan? Sen misin papağan? Ne yapıyorsun?” sorularını sormasıyla başladı. Yanına gelen bir çocuğun arkadaşını şikayet etmesi üzerine “Oyunu nasıl bozuyorlar?” sorusunu sorduktan sonra “Kimsenin değilse alabilir.” diyerek diğer çocuğun yanına gitti ve onu dinledikten sonra arkadaşlarının bir daha onunla oynamayacağını söylemesi üzerine “Oynarsınız.” diyerek başka bir çocuğa doğru yöneldi. Çocuğun diğer arkadaşlarının ona kızdıklarını söylemesi üzerine öğretmen “Niye kızıyorlar?” sorusunu sordu ve arkadaşlarının yanına giderek onları dinledi. Öğretmen çocukları dinledikten sonra “Anlatın bakalım. Demek ki anlamamış.” diyerek çocukların yanlarından ayrıldı.

Daha sonra masada boya ve hamurla oynayan iki çocuğun yanına giderek neler yaptıklarını sordu. Çocuklar yaptıklarını anlattıktan sonra “Aferin, çok güzel olmuş.” şeklinde dönüt verdi. Blok köşesinde oynayan çocuklara da neler yaptıkları ile ilgili sorular sorduktan sonra “Şimdi herkes araç olacak. İsteddiği bir araç olacak. O araçta oyuncakları toplayıp yerine koyacak.” dedi ve çocuklar dağılan oyuncaklarını toplamaya başladılar. Öğretmen çocuklar toplarken “Vaktimiz daralıyor. Çabuk hızlanın. Evet, kim topluyor?” şeklinde yönergeler verdi.

Çocuklar sınıfı toplarken öğretmen de masaları sanat etkinliği için hazırlamaya başladı. Masanın birine büyük paketlenme kağıdı ve pastel boya, diğerlerine de seramik hamuru koyarak üç masa hazırladı. Sınıfta gürültü artınca öğretmen düdük çaldı ve “Bakayım kim topluyor.” dedi. Çocukların bir kısmı masaya oturdu. Bir kısmı ise sınıfı toplamaya devam etti. Sınıfı toplayan çocuklara “Evet görüyorum seni. Çabuk toplayın. Biraz hızlı.” şeklinde sık sık yönergeler verdi.

Sınıfın toplanması bitince diğer çocuklar da masalara oturdular. Boyama masasına 8 çocuk diğer iki yoğurma masasına da 8 ve 6 çocuk oturdular. Bir çocuğun arkadaşının ona söylediği kötü bir lafı söylemesi üzerine öğretmen “Duyma sen. Çok kötü laf söylemiş.” dedi.

Öğretmen çocuklara Bizim dışarıda neyimiz var? Nereye çıkıyoruz?” sorularını sorduktan sonra “Önce biraz düşüneceğiz. Bahçede olan şeyleri çizeceğiz. İstedğiniz şeyi yapabilirsiniz. Önce düşünün. Yapacağımıza karar verin.” yönergelerini verdi. Çocuklar boyamaya ve hamurlarıyla şekil yapmaya başladılar. Öğretmen “Çizip ne olduğunu söyleyeceksiniz, tamam mı? Sonra onları boyayacağız. Bitirince ama.” diyerek yoğurma masasına yapacakları hakkında bilgi verdi. Öğretmen masaların arasında dolaşarak çocukların yaptığı çalışmalara baktı.

“Bitirenler getirebilir.” dedikten sonra çocukların çalışmalarına isimlerini yazdı. Bazı çocukların istemeleri üzerine onlara yeniden hamur verdi. Bazı çocuklar yoğurma masasından boyama masasına geçerek yer değiştirdi. Öğretmen “Hamurlarını bitirenler gelsin.” diye üç kez yüksek sesle yönerge verdi. Öğretmen getiren çocukların çalışmalarını masasının yanında yer alan dolabın üzerine yerleştirdi ve ne yaptıklarını sordu.

Etkinlik süresine öğretmenin yumuşak ses tonuyla çalışmasını getiren çocuklara “Aferin, çok güzel olmuş.” şeklinde dönüt verdiği gözlemlendi. Öğretmenin sınıf düzenini sağlamaya yönelik bazı yönergeleri tekrarlayarak verdiği görüldü.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, çocukların büyük kısmı çalışmalarını bitirdikten sonra öğretmen “Bakayım hanginiz sıraya geçmişsiniz. Şimdi herkes ellerini yıkayıp kahvaltıya gidiyor.” diyerek etkinliği sonlandırdı. Ancak bir çocuk boyama masasında üç çocuk da yoğurma masasında çalışmalarını bitirmediklerini söyleyerek sınıftan çıkmadılar. Öğretmen çocuklara bitirip getirmelerini söyledi. Hamur masasından bitirerek getiren çocuklara “Ne yaptın? Bu ne? Senin bebeğin ne yapıyor?” sorularını sordu. Bitiren çocukların birinden yerdeki hamurları toplamasını istedi. Hamurunu getiren iki çocuğa da ne yaptıkları ile ilgili sorular sorduktan sonra onları da ellerini yıkamaları için gönderdi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını blok köşesinde, evcilik köşesinde, sanat etkinliklerine geçişte ve sanat etkinlikleri sonunda soru sorduğu gözlemlendi. Öğretmen sınıfın diğer köşelerinde ve sanat etkinliğini gerçekleştirme sürecinde soru sormadı. Etkinlik süresince toplam 33 soru soruldu.

Türkçe Etkinliği

Ön Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, kahvaltı yaptıktan sonra sınıflarına gelen çocukların öğretmen sınıfa gelene kadar kendi kendilerine oynadıkları gözlemlendi. Öğretmen geldiğinde, çocukların evcilik köşesine oturmalarını istedi. Oturma düzenini bir kız, bir erkek olacak şekilde düzenledi. Köşeye çocuklar U şeklinde oturdular. Çocukların serbest zamana göre daha sakin ve etkinliğe hazır oldukları gözlemlendi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin çocuklara daha önce yaptıkları kurbağaya arkadaşlar yaparak onu çok sevindirdiklerini söylemesiyle başladı. Öğretmen “Kurbağanın kemikleri vardı değil mi? Memeleri olan, çocuklarına süt veren hayvanlar hangileriydi?” sorularını sorduktan sonra çocukların kedi cevabını

verene kadar soruyu cevaplamalarına izin verdi. Kedi cevabını alınca kendilerinin de bir kedileri olduğunu ve adının Misi olduğunu söyleyerek hikaye kartlarıyla hikayeyi okumaya başladı.

Öğretmen hikayeyi okurken ses tonunda değişiklikler yaparak çocukların dikkatlerini toplamaya çalıştı. Ancak çocuklardan biri hikaye okurken sürekli ayağa kalktı ve hikayenin arasında her kalktığında öğretmen ona oturmasını söyledi. Bu durum hem öğretmenin hem de sınıftaki diğer çocukların dikkatlerinin dağılmasına neden oldu.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen bir süre hikayeyi okuduktan sonra çocukların tamamlayacakları şekilde hikayeyi yarım bıraktı. Hikayenin sonunu çocukların tamamlamaları için “Kimin uçurtması en yükseğe çıkabilir?; Neden misininki en yükseğe çıkıyor?; Neden şaşkın kedininki en yükseğe çıkabilir?” gibi sorular sordu. Öğretmen balıkla ilgili soru sorarak fen etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 21 soru sorulmuştur.

Son Gözlem

Türkçe etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Çocukların, oturma yerleri ile ilgili birbirleriyle tartıştıkları görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Herkes benim oturduğum yerde oturacak. Biz nasıl oturuyorduk? Bir kız bir erkek.” diyerek çocukların oturma yerlerini değiştirmesi ile başladı. Öğretmen çocuklar oturduktan sonra “Herkes bir dik otursun. Göreyim dik oturduğunuzu.” diyerek çocukları etkinliğe hazır hale getirdi ve kendisi de çocukların karşısına oturdu. Sonra “Biraz önce ne yaptık? Bahçemizde olmayan şeyler de var. Bahçemizde havuz var mı? Olsaydı içinde ne olmasını isterdiniz?” sorularını sordu. Çocuklar denizde yaşayan hayvanların isimlerini söylemeye başladılar. Bir süre sonra çocuklar hep bir ağızdan konuşmaya başlayınca öğretmen “Sadece parmak kaldıranlara söz vereceğim.” diyerek çocukları uyardı.

Katil balina diyen bir çocuğa “Katil balina olsaydı ne yapardı? Neden katil balina olsun istiyorsun?” sorularını sordu. Başka bir çocuk deniz taşı dediğinde ise “Deniz taşları canlı mı?” sorusunu sordu.

Öğretmen çocukların cevaplarını aldıktan sonra “Şimdi söylediğiniz bütün bu hayvanların bir arkadaşı varmış. Bu arkadaşının adı da Üşengeç Yengeç’miş.” diyerek hikayeye geçiş yaptı. Bu arada bir şey söylemek isteyen bir çocuğa “Hayır söyleyemezsin.” diyerek yanıt verdi ve hikayeyi okumaya başladı. Sol tarafında oturan bir başka çocuk da göremediğini söyleyince “Nasıl göremezsin. Tam senin yanındayım.” diyerek cevap verdi. Öğretmenin sağ tarafında oturan bir çocuk sürekli hareket ederek arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini dağıtmaya başladı. Öğretmen çocuğa dönerek yüksek sesle adını söyledi. Daha sonra öğretmen hikayeyi okumaya devam etti. Hikayeyi okurken öğretmenin sağ tarafında hareketlenen çocuk, öğretmene sürekli sorular sorarak okumasını böldü. Öğretmen sorularına sesini yükselterek cevap verdikten sonra okumaya devam etti.

Öğretmen hikayeyi okuduktan sonra hikayeye yönelik “Üşengeç yengeç ne yaptı? Kımıldayamadığı için ne oldu? Sonra ne oldu? Sonra ne oldu?” sorularını sordu. Daha sonra çocuklara “Sizin evde üşengeçlik yaptığınız oluyor mu? Yapmak istemediğiniz şeyler oluyor mu?” sorusunu sordu. Çocukların cevapları üzerine ise neden üşendiklerini sordu.

Bir çocuğun sigaraya üşendiğini söylemesi üzerine çocuğa neden üşendiği sorularını sordu. Çocuğun üşenmenin ne demek olduğunu anlamadığını gören öğretmen “Üşenmek bir işi yapmaya üşenmek. Bir işi yapmak istememek, aman oturayım burada demek.” açıklamasını yaptı.

Sağ tarafında sürekli dikkati dağıtan çocuk yüksek sesle şarkı söylemeye başladı. Öğretmen el çırparak ve “Evet” diyerek diğer çocukların dikkatini toplamaya çalıştı. Diğer çocuklardan gelen sesler de artınca konuşan çocuğu kimsenin duymadığını fark eden öğretmen “Kim duydu? Duymadınız. Çünkü konuşduğunuz için.” dedi.

Başka bir çocuğunda babasının sigara içtiğine üşendiğini söylemesi üzerine tekrar üşenmenin ne demek olduğunu sordu. Ardından öğretmen çocuklara “Üşenmek demek, tembel olmak demek. Hiçbir şey

yapmak istememek. Sadece oturmak. Hiçbir iş yapmak istememek. Eğer bir iş varsa ve yapmak istemiyorsak üşeniyoruz.”açıklamasını yaptıktan sonra “ Siz hangi işi yapmaya üşeniyorsunuz?”sorusunu tekrar sordu. Daha sonra çocukların cevaplarını dinledi ve nedenlerini sordu.

Bir süre sonra çocukların sıkılmaya başladıkları ve birbirlerini dinlemedikleri gözlemlendi. Sağ tarafında oturan çocuk yanındaki arkadaşına vurunca öğretmen ayağa kalkarak çocuğun kolundan tutup dışarı çıkarmak istedi. Çocuk çıkmak istemeyince öğretmen yüksek sesle “O zaman bir daha arkadaşına vurma.”dedi. Öğretmen sık sık sınıfta sesini yükselterek ve düdük çalarak çocukların dikkatini çekmeye çalıştığı gözlemlendi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen ayağa kalktı ve “Şimdi bütün üşengeç yengeçler şuraya geçsin.”diyerek çocukları blok köşesine yönlendirdi. Çocukların kalkarak blok köşesine gitmesiyle bir sonraki etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını, etkinliğin başında ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Hikaye okuma sürecinde soru sorulmadı. Etkinlik süresince toplam 47 soru sorulmuştur.

Fen ve Matematik Etkinliği

Ön Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesinde U düzeninde ve bir kız bir erkek şeklinde oturmaya devam ettikleri gözlemlendi. Öğretmen, hepsinin görebileceği şekilde çocukların önlerine bir masa ve üzerine örtü ile kapatılmış bir kutu getirdi.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Kediler ne yer?, Balık nasıl bir hayvandır?, Balığın kemikleri var değil mi?, Memeli midir?” sorularını sormasıyla başladı. Daha sonra öğretmen, üzeri kesilmiş 5 litrelik bir su bidonunun içindeki balığı örtüyü açarak gösterdi. Çocuklar balığı görünce çok heyecanlandılar ve yerlerinden kalktılar. Öğretmen, sessiz duran çocukları grup yaparak yanına çağıracağını söyledi ve 5 çocuğu yanına çağırdı. Çocukların suyun içine top haline getirilmiş kağıdı atmalarını istedi. Çocuklara balığı dikkatli gözlemlerini ve balığın ne yaptığını anlatacaklarını söyledi. Gözlemleyen çocuklar oturan diğer arkadaşlarına top halindeki kağıdı suya atınca balığın neler yaptığını anlattılar. Öğretmen “Attığımız şeyden mi korktu acaba?” şeklinde kapalı uçlu soru sordu.

Çocuklar oturduktan sonra başka 5 kişilik bir grup öğretmenin yönlendirmesiyle balığın yanına geldi. Gelen 2. gruba öğretmen balık yemi verdi. Yemi atmalarını ve gözlemlerini istedi. Öğretmen “Ne yapıyor balık?” şeklinde soru sorduğunda çocuklar yemi verince balığın ne yaptığını anlattılar ve oturdular.

Üçüncü grup olarak gelen çocukların eline öğretmen fener verdi ve balığa ışık tutmalarını istedi. Bu arada oturan çocuklar hep bir ağızdan konuşuyor ve göremediklerini söylediler. Öğretmen çocuklara susun, oturun, dinleyin şeklinde sınıfta sessizliği sağlamaya yönelik sık sık yönerge verdi. Türkçe etkinliğinde sürekli ayağa kalkan çocuk bu etkinlikte de sık sık ayağa kalkarak dikkatin dağılmasına neden oldu. Öğretmen sözlü yönergelerin yanı sıra bu çocuğun oturduğu yeri değiştirdi. Öğretmen “Ne yapıyor ışığı tutunca?” sorusuyla çocukların gözlemlerini anlatmalarını istedi.

Bir çocuk balıklarının öldüğünü söyledi ve neden ölmüş olabileceği ile ilgili öğretmen “Niye öldü? Yanlış yemi mi atıyordun acaba?” sorularını sordu.

Dördüncü grup olarak 6 çocuk çağırıldı. Çocuklardan elleriyle akvaryuma vurmaları istendi. Öğretmenin sorduğu “Ne yapıyor vurduğumuzda?” sorusunu çocuklar gözlemlerini anlatarak cevapladılar.

Tüm çocukların etkinlik sürecinde neler olduğunu anlamaları amacıyla öğretmen, her grubun ne yaptığı o grupta yer alan bir çocuğu seçerek “Birinci grup ne yaptı, kim söyleyecek?” şeklinde sorular sordu.

Etkinlik süreci içerisinde çocukların dikkatlerinin dağılmaya başladığı, ayağa kalkan arkadaşlarının neler yaptıklarını tam olarak izleyemedikleri ve sınıf içerisinde çok fazla gürültü oluştuğu gözlemlenmiştir. Grupların neler yaptığı ile ilgili yapılan konuşmanın ardından sınıfta tüm çocuklar

konuşmaya başlayınca öğretmen düdük çalarak çocukları susturdu. Öğretmen sürekli ayağa kalkan bir çocuğa söz hakkı vermeyeceğini söyleyerek yerine oturmasını istedi. Bazı çocukların oturdukları yerleri değiştirdi. Öğretmen motivasyonu sağlamakta zorlandı ve çocuklara sorular sorarak, düdük çalarak onların dikkatlerini toplamaya çalıştı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Akvaryuma yabancı cisimlerden atarsak ne olur? Niye ölür? Biz suya ne atacağız? Gölde, sulara, denizlere ne atacağız?” gibi sorular sordu. Süre uzadıkça çocuklar yerlerinde duramamaya başladılar. Bu durumu gören öğretmen çocukların önüne koyduğu masayı çekti ve oyun etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin her aşamasında sorduğu görüldü. En fazla soru ise etkinliğin sonunda soruldu. Etkinlik sürecinde toplam 27 soru soruldu.

Son Gözlem

Fen ve matematik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesine U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen çocukların önüne bir masa çekti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Halıyı düzeltip dik oturalım.”demesiyle başladı. Daha önceki etkinliklerde dikkati dağıtan çocuk, öğretmenin sağ tarafında otururken yanında oturan arkadaşının kolunu bükte. Öğretmen yapmaması için uyardıktan sonra “Dışarı çıkaracağım seni ama.”dedi. Daha sonra masaya, yarısına kadar su dolu büyük şeffaf bir kap koydu.

Öğretmen “Ben de rüyamda suyun içindeydim. Suyun içindeyken.”dedi ve fen doğa köşesine gitti. Bu sırada sağ tarafta oturan çocuk, yerinden kalktı ve arkadaşı tekrar ona yer vermeyince arkadaşını öğretmene şikayet etti. Öğretmen çocuğa “Sen neden kalktın yerinden. Yerinden kalkarsan arkadaşın yerine oturur.”dedi.

Öğretmen masanın yanına elinde plastik oyuncaklarla geldi ve “Rüyamda bir balık gördüm, suyun içinde.”dedi ve plastik balığı suya attı. Bir çocuk attığı oyuncağın balık olmadığını söylemesi üzerine öğretmen “Bu balık değil mi? Ne peki?”sorularını sordu. Bu arada sağ taraftaki çocuk, yanında oturan çocuğu itmeye başladı. Öğretmen “Güzel oturun, ya da ayrılın.”dedikten sonra sağ tarafta oturan çocuk, kalkıp masanın yanına geldi. Öğretmen çocuğu “Otur.”diye yüksek sesle uyardı. Daha sonra metal oyuncak bir arabayı suyun içerisine attı. Attıktan sonra “Araba ne oldu? Arabaya ne oldu peki? Araba neden dibe düştü de küçük parça dibe düşmedi?”sorularını sordu ve çocukların cevaplarını dinledi.

Öğretmen eline küçük bir lego parçası aldı ve çocuklara göstererek suya attı. Sonra legonun neden suyun dibine çökmediği, arabanın ise çöktüğü üzerine öğretmen sorular sordu. Çocuklar gürültü çıkarmaya başladılar. Çocukların susmaları için öğretmen masaya hızlı şekilde vurdu. Sağ tarafındaki çocuğun yanındaki arkadaşıyla itişmeye devam etmesi üzerine öğretmen “Yavrum ayrılır mısınız birbirinizden.”diyerek yanında oturan çocuğun yerini değiştirdi.

Öğretmen soru sormaya devam etti. Çocukların görebileceği şekilde legoyu ve arabayı havaya kaldırıp tekrar suyun içerisine attı ve “Araba neden ağır?”sorusunu sorduktan sonra sudan ağır olduğu için dibe çöktüğünü söyledi. Öğretmen “Bu araba bu da lego parçası. Araba legodan ağır. Araba sudan ağır olduğu için dibe çöküyor. Logo sudan ağır mı?”diyerek tekrar soru sordu. Çocukların cevaplarından sonra öğretmen “Lego sudan ağır olmadığı için suda yüzyyor.”diyerek açıklama yaptı.

Sağ taraftaki çocuk, ayağa kalkıp masadan balık oyuncağı aldı. Öğretmen üç kez bırakmasını söyledikten sonra oyuncağı uzanarak çocuğun elinden aldı. Çocuk daha sonra kapiya doğru gitti. Öğretmen “Geç otur yerine.” diyerek ayağa kalkıp çocuğu oturması için getirdi.

Öğretmen tekrar sınıfa yönelerek “Ağır olan şeyler sudan ağırsa eğer, suyun dibine düşüyor. Hafiflerde suyun yüzeyinde yüzyyor.”dedikten sonra “Mesela çok ağır balıklarda var, çok hafif balıklarda var. Balıklar suyun dibine mi düşüyor, yüzyyor mu? Peki balıklar ne yapıyor?”sorusunu sordu. “Balıklar yüzebildiği için istediği yere gidebiliyor.”açıklamasını yaptıktan sonra “İnsanlar ne yapıyor suyun içinde? Yüzmeseler ne olur?”sorularını sordu. Öğretmen çocukların dikkatinin dağıldığı durumlarda masaya vurma ve sesini yükseltme yoluyla dikkat çekmeye çalıştı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen çocukları dinlerken masada duran ahtapot oyuncasını ve balığı suyun içerisine attı. Tam su kabını kaldırırken bir çocuğun ahtapotun niye suyun dibine çöktüğünü sormasıyla öğretmen kabı tekrar masaya koydu ve “Sudan ağır olduğu için suyun dibine düştü. Canlı olmadığı için yüzmüyor. Yüzseydi suyun yüzeyinde kalabilirdi.” dedikten sonra su kabını masadan kaldırdı. Masanın üzerini sildi ve kenara çekerek diğer etkinliğe geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sürecinde ve etkinliğin sonunda sordu. Etkinliğin başında bir soru soruldu. Etkinlik sürecinde toplam 18 soru soruldu.

Oyun ve Hareket Etkinliği

Ön Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, evcilik köşesinde çocukların bir kısmının ayakta, bir kısmının ise oturur konumda oldukları gözlemlendi. Öğretmen balığı ve masayı çocukların önünden kaldırdı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin köşede oturan çocukların önlerine eğilerek “Hepimiz birer balığız. Hep beraber denizin dibinde küçük bir kayanın içinde yüzüyoruz. Yüzün bakalım. Çok yavaş, yavaş yavaş yüzerek mercanların arasına gideceğiz.” demesiyle başladı. Çocuklar ellerini birleştirerek yüzme hareketi yaptılar.

Öğretmen “Çok yavaş yüzmemiz lazım. Çünkü sabahın erken saatlerinde büyük bir balık mercanın yanından geçiyor. Çok yavaş yavaş yüzmemiz lazım ki oradaki yiyecekleri yiyelim. Şimdi yavaş yavaş mercana doğru yüzelim.” diyerek yönlendirme yaptı. Çocuklar sınıfın evcilik köşesinden sınıfın diğer köşesinde yer alan evcilik köşesine doğru yüzme hareketiyle gittiler. Çocuklar ayağa kalkarak kollarıyla yüzme hareketi yaptılar. Köşede toplandıktan sonra öğretmen “Şimdi sabah kahvaltımızı yapalım” dedikten sonra çocuklar yemek yeme hareketi yaptılar. Sonra çocuklar, öğretmenin büyük balık geliyor demesiyle çömelerek büyük balığın geçişini izlediler. Öğretmen “Ben balığın arkasından bir gidip bakayım. Şimdi yavaş yavaş yüzerek kayalığımıza geri dönüyoruz.” dedikten sonra çocuklar evcilik köşesine geri döndüler.

Çocuklar ne balığı olabileceği ile ilgili fikirler söylediler. Öğretmen geçen balığın çok büyük bir balık olduğunu ve ne başlığı olduğunu bilmediğini söyledi. Çocukların hepsinin heyecanla ve istekli bir şekilde etkinliğe katıldığı gözlemlendi.

Öğretmen “Büyük balık bize bir şey yapamadı. Çünkü biz saklandık. Biz karnımızı doyururken bazı kurbağalar denize sarı toplar atmış. Kurbağanın biri toplarını denize düşürdüklerini, yardım edersek oynayabileceğimizi söyledi. Bende kurbağalara size yardım ederiz ama sizde bize yardım edin dedim.” Yönergesi ile çocukları kurbağalar ve balıklar olarak iki gruba ayırdı. Başta çocukları tek tek çağırarak balık ve kurbağa diye ayırırken sonra kim hangi gruba istiyorsa o gruba geçsin dedi. Bu süreçte öğretmen çocuklara “Ne olmak istiyordun sen?, Balık mı, kurbağa mı?, Sen kurbağamı istiyordun?” gibi sorular sordu. Öğretmen sınıf düzenini sağlamak amacıyla soruları sordu.

Öğretmen grupları sayarak eşitledi ve arka arkaya gelecekleri şekilde sıraya koydu. Çocukların karşısına, zıplayarak gidecekleri mesafede daire şeklinde kesilmiş fon kartonları koydu ve çocuklara zıplayarak nasıl gidip geleceklerini gösterdi. Yerden aldıkları kağıtları tekrar geriye zıplayarak gelip sıralarının yanında duran kumbaraya atacaklarını söyledi ve bir tane kesilmiş kağıdı kumbaraya attı. Attıktan sonra sıranın arkasına geçileceğini belirtti.

Çocuklar coşkulu bir şekilde arkadaşlarına tezahürat yaparak yarışmacı bir havayla oyunu oynadılar. Oyun bir kez oynandı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen çocuklarla birlikte grupların topladığı kağıtları kumbaradan çıkararak saydı. Yapılan sayım sonucunda bir grubun 21 diğerinin ise 25 adet topladığı ve balıkların kazandığı söylendi. Öğretmen balıkların grubunda bir kişinin fazla olduğunu ve bu nedenle iki grubunda kazandığını açıkladı. Bütün çocuklar sevinçle zıpladılar. Çocuklar oyunu tekrarlamak istediler. Ancak öğretmen oyunu sonlandırdı. Çocuklardan masalara oturmaları istendi ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sürecinde ve sonunda sorduğu gözlemlendi. Öğretmen etkinlik öncesinde soru sormadı. Etkinlik sırasında öğretmen 15 soru sordu.

Son Gözlem

Oyun ve hareket etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların blok köşesine geçtikleri görüldü.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Şimdi hepimiz üşengeç yengeç olduk. Üşengeç yengeçler kıskaçlarını açsın.”demesiyle başladı. Çocuklar yere çömelerek ellerini açtılar. Daha sonra öğretmen düdük çaldı ve “Yengeçlerin hepsi ayağa kalksın. Kıskaçlarını açsın. Bakayım nasıl yengeçler. Şimdi sıralıyım şuraya. Bir yengeç. İki yengeç.”diyerek iki sıra halinde çocukları dizdi. Son olarak öğretmen grupları saydı ve 11-11 olacak şekilde eşitledi.

Öğretmen “Üşengeç yengeçler kıskaçlarını açtılar. Ne yaptı üşengeç yengeç? Balığı sevdi mi?”sorularını sorduktan sonra “Üşengeç yengeç balık tutmayı ve yemeyi çok seviyor. Denizden balıkların hepsini toplamış yemek için. Bir tanesini yemiş doymuş.”açıklamasını yaptı. Daha sonra “Geriye kalan balıkları ne yapsın?”sorusunu sordu. Çocukların “Arkadaşlarına versin.”cevabından sonra öğretmen “Arkadaşlarının karnı tok. Dolu balık artmış. Yeniden denize atsın. Yoksa boşu boşuna kimseyi doyurmayacak bu balıklar. Hiçbir şeyi boşu boşuna harcamamak lazım.”dedikten sonra her grubun önüne balık şeklindeki oyuncakları döktü. Grupların tam karşısına da iki büyük şeffaf kutu koydu.

Öğretmen “Onun için şimdi bu yengeçler kıskaçlarını açsın. En baştan başlayacak. Herkes yengeç gibi kıskaçlarını açsın. Bir tane balık tutacak. Ben şimdi göstereyim size.”dedikten sonra bir çocuğun “Eşmiyiz?” diye sorması üzerine eş olmadıklarını ve iki grup olduklarını söyledi. Öğretmen çocuklara tekrar yengeçlerin balıkları neden suya tekrar attıklarını anlattı. Kendisi yerden bir balık alarak götürüp çocukların önünde duran kutuya attı. “İstediğiniz gibi kıskaç yapabilirsiniz. Yengeç sizsiniz. Nasıl yengeç olmak isterseniz. Balıkların hepsi denize atıldığında sonraki gelen denizin içinden balıkları toplayıp geri oraya koyacak. Diğerleri de alsın diye.”açıklamasını yaptıktan sonra düdük çaldı ve üçe kadar başlamaları için saydı. Çocuklar oynamaya başladılar. Ancak gruptaki çocuklar kendi önlerinde bulunan kutuya değil de diğer kutuya da balık atıldılar ve çocuklar birbiri ardına balık alarak koştular.

Gruplar ve balık attıkları kutular karışınca öğretmen düdük çaldı. Çocukların tekrar sıralarına geçmelerini istedi. Her grubun kendi önündeki kutuya balığı atması gerektiğini söyledi. Dinlemeyen bir çocuğun yerini değiştirdi ve ona nereye atması gerektiğini söyledi. Çocukların kovaya topladıkları balıkları, grupların önüne tekrar döktükten sonra düdük çaldı ve oyunu başlattı.

Oyun sırasında çocuklar, birbirlerini beklemeden aynı anda sıralarından ayrıldıkları için karışıklık oldu. Öğretmen “Bazı arkadaşlar oyunu dinlemediği için anlamadılar. Yeniden anlatıyorum.”dedi ve dinlemeyen dört çocuğu evcilik köşesine oturtuttuktan sonra onlara izleyici olduklarını ve izleyince anlayacaklarını söyledi. Çocuklardan biri biliyorum deyince öğretmen “Biliyorsun ama hiç biliyormuş gibi davranmıyorsun.”dedi. Daha sonra gruplardan bir çocuğun elinden tutarak nasıl atacağını gösterdi ve geri dönmeyen sıradan diğer arkadaşının balığı atmak için çıkmaması gerektiğini söyledi. “Herkes kendi grubunun önüne baksın.”diyerek bir çocuğu daha izlemesi için evcilik köşesine oturttu. Oturan çocuklara “Siz de kurallara uyulup uyulmadığına bakacaksınız.”dedi.

Düdük çalarak oyunu tekrar başlattı. Balıkların hepsi kutulara atıldıktan sonra öğretmen “Bütün balıklar toplandı. Bütün yengeçler gelsin. Büyük bir daire olalım.”dedi ve blok köşesinin önünde çocuklar el ele tutuşarak daire oldular. Evcilik köşesinde oturan çocuklara da gelmelerini söyledi ancak biri gelmeyeceğini söyleyince öğretmen “Sen bilirsin.”şeklinde cevap verdi.

Öğretmen “Bütün balıkları havuza attık. Havuzdan da onları denizin içine doğru, şurası denizimiz olsun. Hepsini denizimize attık ve balıklarımız çok sevindiler.”diyerek kutuların içindeki balıkları fen doğa köşesinin önüne döktü. Öğretmen çocukların yanına oturarak “Yengeçler balıkları attıktan sonra kıyıya yüzdüler ve çok yorulmuşlardı. Yavaş yavaşta akşam oluyordu. Kıyıda kumların üzerine oturdular. Ortaya küçük bir ateş yaktılar. Ateşin çevresinde hep beraber dinlenmeye başladılar. O sırada içlerinden birinin aklına bir şarkı geldi ve o şarkıyı söyledi.”dedikten sonra çocuklar akıllarına bir şarkı geldiğini söylemeye başladılar. Bunun üzerine öğretmen “Hepsinin aklına bir şarkı geldi ama

içlerinden biri söyledi şarkıyı.”dedi ve Orman şarkısını söylemeye başladı. Bir süre sonra çocuklar da şarkıyı söylemeye başladılar. Öğretmen şarkıyı bir kez daha çocuklarla birlikte söyledikten sonra “Şarkıyı söylerken uykuları geldi ve uyumaya başladılar. Uyurken de düş gördüler.”dedi ve çocuklar yere yatarak gözlerini kapattılar. Müzik etkinliği içerisinde öğretmen soru sormadı.

Çocuklardan biri ne gördüklerini sorunca öğretmen “Rüya gördüler.”dedi. Türkçe etkinliğinde öğretmenin sağ tarafında dikkati dağıtan çocuk, yerde yatarken arkadaşına ayağıyla vurmaya başladı. Öğretmen yüksek sesle çocuğu uyardı ve yanına gidip uzandı. Çocuk bu sefer öğretmene vurmaya başladı. Bunun üzerine öğretmen tekrar çocuğun ismini söyleyerek bağırdı.

Öğretmen “Sonra yavaş yavaş sabah oldu. Uyandılar.”dedikten sonra çocuklara neler gördükleri ile ilgili, ne hissettikleri ile sorular sordu ve konuşuldu. Yanındaki çocuk tekrar hareketlenince öğretmen “Lütfen bir dur artık. Sana söz hakkı vermeyeceğim.”diyerek yüksek sesle çocuğu uyardı. Rüyalarını anlatan çocuklara “Çok güzel.”şeklinde dönütler verdi. Çocukların hareketlendikleri ve dinlemedikleri gözlemlendi.

Çocukların ayaklarını uzatmalarını söyledi. Bunun üzerine çocuklar ayaklarını uzatıp sallamaya başladılar. Bu arada bir çocuk rüyasını anlatmaya devam etti.

Öğretmen sık sık çocukların dikkati çekmek ve sessizliği sağlamak için düdük çaldı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen “Evet yengeçler ayaklarını rahatlatıyorlar mı? Ben anlatacağım şimdi.”dedikten sonra bir çocuk anlatmadığını söyleyince ona anlatmasını söyledi. Çocuk da rüyasını anlattıktan sonra “Şimdi herkes, yengeçlerin hepsi şuraya bir otursun. Sıra ile otursun yengeçler.”diyerek çocukları evcilik köşesine oturmaları için yönlendirdi ve diğer etkinliğe geçildi.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinlik sonunda sorduğu gözlemlendi. Etkinliğin başında dört soru, süreçte ise bir soru soruldu. Müzik etkinliğinde soru sorulmadı. Etkinlik sırasında öğretmen 47 soru sordu.

Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışması

Ön Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların sandalyelerini alarak masaların yanına geçtikleri gözlemlendi. Öğretmen çocuklara pastel boyalar ve beyaz kağıtlar dağıttı.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin kurbağalar grubundaki çocukların 21 top çizip altına rakamlarla 21, balıklar grubundaki çocukların ise 25 top çizip altına 25 yazmalarını söylemesiyle başladı. Çocuklar, boyaları kullanarak öğretmenin yönergelerine göre topları çizmeye başladılar. Çocukların boya alışverişi yaptıkları, çizdikleri topları kendi kendilerine yüksek sesle saydıkları ve birbirlerinin kağıtlarına bakarak daha önce bitirmeye yönelik aralarında konuştukları gözlemlendi. Öğretmen birbirlerinin dikkatlerini dağıtmamaları için çocuklara konuşmamalarını söyledi ve susmaları için sık sık uyardı.

Öğretmen, isteyen çocuğun topun içine rakam yazabileceğini söyledi. Kağıdını getiren bir çocuğun çizdiği topları yüksek sesle saydı. Daha sonra çocukların kağıtlarına baktı ve doğru yapıp yapmadıklarını kontrol etti. Öğretmen masaların arasında dolaşarak çocukların kağıtlarına isimlerini yazdı.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, öğretmen bitiren çocukların kağıtlarını panoya astı ve çocuklara boyalarını toplamalarını söyledi. Diğer çocukların da bitirmeleri beklendi. Bekleyen çocukların sıkıldıkları gözlemlendi. Öğretmen bitiren çocukların evcilik köşesinde oturmalarını söyledi. Yerinde duramayan ve sürekli ayağa kalkan çocuklara öğretmen “Böyle yaramazlık yaparsanız bahçeye çıkaramam sizi.” diyerek oturmalarını söyledi. Sınıfta çok fazla gürültü olunca öğretmen eliyle ısıklık çaldı. Çocuklar hala susmayınca öğretmen sinirlendi ve yüksek sesle “Bir oturun yerinize. Bakın bahçeye çıkarmayacağım. Otur yerine. Geç bakayım.” gibi yönergeler verdi. Tüm çocuklar oturunca öğretmen çocukların karşılıklarına oturdu ve müzik etkinliğine geçti.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 7 soru soruldu.

Son Gözlem

Okuma yazmaya hazırlık çalışmasının gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, evcilik köşesinde çocukların oturarak öğretmenin yönlendirmesini bekledikleri gözlemlendi. Öğretmen çocukların önündeki masayı kenara çekti.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “Balıklar yüzerken insanlarla beraber sudan kafalarını çıkardıklarında baktılar ki kelebekler gelmiş.”demesiyle başladı. Çocukların dinlemediğini fark eden öğretmen düdük çaldı. Daha sonra “Yavrum, benim dinlemeniz için düdük mü çalmam gerekiyor.”dedi.

Öğretmen “Kelebekler gelmiş uçuşuyor. 5 kelebeğin ikisi aynıymış. Bu iki kelebeği bulup boyayacaksınız.”diyerek açıklama yaptı ve masaları çekti. İsmi söylediği çocuk öğretmenin masada gösterdiği yere oturdu. Öğretmen oturan çocuklara çalışma kağıdından verdi ve masalara pastel boyalar koydu. Çocukların hepsi oturup çalışmalarını yapmaya başladılar.

Önceki etkinliklerde dikkati dağıtan çocuğun arkadaşıyla boyalarını paylaşmadığını gören öğretmen “Kavga etmeyin. Aynıysın burada da var.”diyerek boya kutusunu gösterdi. Yanlış kelebeği boyadığını söyleyen bir çocuğa “Üzerini çizersin. Diğerini boyarsın. Ama önce dikkatlice bir bakın. Yanlışlık olmaz o zaman.”diyerek açıklama yaptı.

Yanına gelen bir çocuğa “Bitirdin mi?” diye sorduktan sonra “Aferin, çok güzel yapmışsın. Şuraya asalım beraber.”diyerek dönüt verdi. Öğretmen çocukla birlikte sınıfın kapısının dışında asılı olan panoya kağıdı astı. Öğretmen sınıfa “Evet, bitirenler bana getirsin asalım beraber.”dedi. bitiren çocuklar öğretmene getirmeye başladılar. Öğretmen çocukların yaptıklarını kontrol etti. Masaların arasında dolaşarak çocukların yaptığı çalışmalara baktı. Bitiren çocuklara “Aferin, çok güzel olmuş.” şeklinde dönütler verdi.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde, sınıftaki çocukların büyük bir kısmı çalışmayı bitirdikten sonra öğrenmen “Bitirenler ellerini yıkayabilir.”dedi ve çocuklar sınıftan çıktılar.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularını etkinliğin sonunda sorduğu görüldü. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sürecinde soru sorulmadı. Toplam 3 soru soruldu.

Müzik Etkinliği

Ön Gözlem

Müzik etkinliğinin gözlemlendiği süreçte aşağıdaki örüntü ortaya çıkmıştır.

1. Etkinlik öncesinde, çocukların evcilik köşesinde tekrar U şeklinde oturdukları gözlemlendi. Öğretmen, çocukların hepsini görebilecek şekilde karşlarına oturdu.

2. Etkinlik süreci, öğretmenin “kurbağalarla balıklar topları topladılar kurbağa kardeşlere verdiler. Kurbağa kardeşler topları aldılar ve oynamaya başladılar. Onlar oynarken balıklar onların oynaması çok hoşuna gitti. Kurbağalar hoplayıp zıplıyor, birbirlerine atıyorlar, voleybol oynuyorlar. Balıklar ‘Kurbağalar çok güzel top oynuyorlar; biz onlara bir şarkı söyleyelim şarkı eşliğinde oynasınlar.’ diye düşündüler ve kurbağalarla ilgili bir şarkı söylemeye başladılar.” yönergesini vermesiyle başladı.

Öğretmen sonra çocuklara “Hangi şarkıyı söylediler?” sorusunu sordu. Çocuklar hep birlikte ‘ku vak vak, ku vak vak’ diyerek şarkıyı söylemeye başladılar. Öğretmen şarkının başını hatırlattı ve çocuklar şarkının başından başlayarak “Küçük Kurbağa” şarkısını söylemeye başladılar. Sol tarafında bir çocuğun ayağa kalkıp kurbağa hareketi yaparak şarkıyı söylediğini gören öğretmen, çocuğu yanına çağırdı. Yanına gelen çocuğa öğretmen “Sen hareketleri yap, siz de şarkıyı söyleyin.” dedi ve tüm çocuklar şarkıyı söylerken yanındaki çocukta hareketleri taklit etti.

3. Etkinliği sonlandırma sürecinde öğrenmen, şarkının bir kez daha söylenmesinden sonra “Şimdi isminin söylediklerim otursun.”diyerek 4 çocuğun ismini söyledi. Diğer çocukların ise ayağa kalkmasını ve küçük kurbağa şarkısını söyleyerek bahçeye çıkmasını söyledi. Sınıfta kalan çocuklarında düşünceğini, düşünürken de masayı toplayacaklarını söyledi. Sınıfta kalan çocuklar hızlı bir şekilde masaların üzerindeki malzemeleri ve sandalyeleri topladılar ve etkinlik çocukların serbest bir şekilde yemek saatine kadar bahçede oynamaya başlamalarıyla sonlandı.

4. Etkinlik süresince öğretmenin sorularına bakıldığında etkinliğin başında 1 soru sorduğu görüldü. Etkinlik sürecinde ve sonunda soru sorulmadı.

Son Gözlem

Müzik etkinliği son gözlemde oyun etkinliği içerisinde verilmiştir. Etkinlik içerisinde sadece şarkı söyleme yapılmış ve soru sorulmamıştır.



Effects of Social and Emotional Learning Skills on Life Satisfaction and Hope*

Ömer Faruk KABAKÇI**

Tarık TOTAN***

Received: 19 March 2012

Accepted: 18 June 2012

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate effects of social emotional learning skills on multidimensional life satisfaction and hope, and to examine whether all differ on gender and grade level. Data were collected through the Social-Emotional Learning Skills Scale, a demographic data sheet, the Turkish version of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, and Children's Hope Scale. For this study, 368 6-8th graders attending a primary school in Güngören, İstanbul, in the 2009-10 academic year were selected by convenience. Data were analyzed by means of independent-samples *t*-tests, one-way ANOVAs, Mann-Whitney *U* and Kruskal-Wallis *H* tests, and multiple linear regressions. Social emotional learning skills and multidimensional life satisfaction were found to differ on gender and grade level while hope only on grade level. Besides, social and emotional learning skills and self-esteem enhancing skills were found to positively predict life satisfaction while hope was predicted by social and emotional learning skills.

Keywords: Social and emotional learning skills, multidimensional life satisfaction, hope, preventive guidance.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Social emotional learning skills of students not only prevent risky behaviors, but also improve competencies with living environment, family, friendship, school and self-image that are components of multiple life satisfaction. Social emotional learning skills are also required to be hopeful. The aim of this study is to investigate effects of social emotional learning skills (communication, problem solving, stress coping and self-esteem enhancing) on multidimensional life satisfaction consisting of the following: family, friends, school, living environment and self.

Methods: Participants of this study consisted of 368 (185 girls, 183 boys) 6-8th graders attending a primary school in Güngören, İstanbul, in the 2009-10 academic year selected by convenience. The Social-Emotional Learning Skills Scale (Kabakçı, 2006) and a demographic data sheet were used to collect data. Multidimensional life satisfaction was measured through the Turkish version (Çivitçi, 2007) of Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Huenber, 1994). To collect data related to levels of hope, Children's Hope Scale (Snyder et. al., 1997) adapted into Turkish by Atik and Kemer (2009) was used. To analyze the data, independent-samples *t*-tests, one-way ANOVAs and multiple linear regressions were used when the assumptional criteria were met. When not, Mann-Whitney *U* and Kruskal-Wallis *H*

* This study was partially presented at the Second International Congress of Educational Research (April 29-May 2, 2010) held in Antalya, Turkey.

** Visiting Researcher, Pennsylvania State University, ofk1@psu.edu

*** Corresponding author: Assist. Prof., Adnan Menderes University, Aydın, Turkey, tariktotan@gmail.com

tests were used. After all, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) PASW 18.0 (2009) was used for data analysis.

Results: The findings of this study indicated that female students have a better level of social emotional learning skills, problem solving skills and communication skills than do male students. There are no significant differences in self-esteem enhancing skills and stress-coping skills based on gender. In terms of multidimensional life satisfaction, female students have higher scores in friendship than do male students. Both male and female students' living environment, family, school, and self-image scores were similar to each other and they showed no differences. Also, nonsignificant differences were found in students' levels of hope. According to grade level, there were no significant differences in most subscales and total score. Sixth grade students have a lower level of communication skills than do seventh and eighth grade students. But, sixth grade students have a better level of life satisfaction with school and hope than do eighth grade students. The multiple regression analysis revealed that self-esteem enhancing skills and social emotional learning skills predict multiple life satisfaction positively. In addition, social emotional learning skills are significant and positive predictors of hope.

Discussion and Conclusions: The purpose of this study was to examine effects of social emotional learning skills on multidimensional life satisfaction and hope. It can be concluded that gender is one of the most important variables. Gender differences can be explained with parents' and teachers' expectations. As a reflection of Turkish culture, girls are expected to be more empathetic and better problem solvers without violence than are boys. Also, since girls' communication skills are better than boys, girls may develop better level of multidimensional life satisfaction with friendship. Regarding grade level, there were significant differences in life satisfaction and hope. A possible explanation for this might be a central exam system that causes stress among students who will attend high school. Because of the exam anxiety, life satisfaction and hope levels of students may decrease. This study revealed the importance of social emotional learning skills in hope and multidimensional life satisfaction. With regard to developmental guidance services, social emotional skills of students should be developed in school settings throughout middle school years. Different variables such as academic performance, socio-economic status, social support and cultural differences can be further investigated. Researchers and psychological counselors should conduct studies on developing social emotional learning skills of students.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Çok Boyutlu Yaşam Doyumuna ve Umuda Etkisi*

Ömer Faruk KABAKÇI**

Tarık TOTAN***

Makale Gönderme Tarihi: 19 Mart 2012

Makale Kabul Tarihi: 18 Haziran 2012

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisini incelemek ve sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin, çok boyutlu yaşam doyumunun ve umudun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaçla, Sosyal ve Duygusal Öğrenme Ölçeği, Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında İstanbul Güngören ilçesindeki bir ilköğretim okulunun ikinci kademesinde eğitim gören toplam 368 öğrenci katılmıştır. Veriler, bağımsız örneklemeler için *t*-testi, tek yönlü varyans analizi, Mann-Whitney *U*, Kruskal Wallis *H* testleri ve çoklu doğrusal regresyon ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile çok boyutlu yaşam doyumunun alt alanlarının bazılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı, umudun yalnızca sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile özgüvenin yaşam doyumunu, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin ise umudu pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, çok boyutlu yaşam doyumuna, umut, önleyici rehberlik.

Giriş

Sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilmesi önemli bir gelişimsel görev olarak çocuk ve ergenler ile eğitimci ve ebeveynlerin karşısına çıkmaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarında yoğun ve hızlı değişimlerin yaşandığı ergenlik dönemi kritik bir önem taşımaktadır. Özellikle ergenliğin başlangıcını içeren ilköğretim döneminin ikinci yarısı, bu bağlamdaki bireysel gereksinimlerin karşılanması açısından dikkate alınması gereken bir süreci içermektedir. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri, ergenlik döneminde birinci kademe öğrencilerine göre daha farklı bilişsel gelişim özelliklerine ve sosyal ilgilere sahiptirler (Weissberg, 2000). İlköğretim birinci kademeden ikinci kademeye geçiş gibi eğitim kademeleri arasındaki geçişler, öğrencilerin akademik süreçte yaşadıkları stresli yaşam olayları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yeni akranlara, öğretmenlere, akademik standartlara, müfredata, okul kurallarına ve daha birçok yeni duruma uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu geçiş dönemlerinin ihtiyaçlarına bağlı olarak öğrencilerde riskli davranışlar görülebilir (Taylor, Liang, Tracy, Williams, & Seigle, 2002; Zins & Wagner, 1997). Örneğin; madde kullanma, okuldan kaçma, telefon ile konuşmaya ya da İnternete aşırı zaman harcama, duygusal ve davranışsal problemler yaşama gözlenebilir. Depresif ruh hâli artabilir, olumsuz duygulardan kaynaklanan olumsuz yaşantılar görülebilir (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2005; Stern, 1999). Ayrıca bu dönemde öğrenciler kimliğine ve geleceğine ilişkin soruları cevaplayabilme, diğer insanlarla olumlu ilişkileri kurup sürdürebilme, zor durumlarla baş edebilme, ahlâklı ve çalışkan bir insan olma gibi soru ve sorunlarla meşguldürler

*Araştırmanın bir kısmı, 29 Nisan-02 Mayıs 2010 tarihlerinde Antalya'da düzenlenen Uluslararası İkinci Eğitim Araştırmaları Kongresinde sunulmuştur.

**Konuk Araştırmacı, Pennsylvania Eyalet Üniversitesi, ofk1@psu.edu

*** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, tariktotan@gmail.com

(Elias, 2001). Bu güçlük döneminde, öğrencilerin uyum sağlamalarına yönelik rehberlik edici çalışmalar, onların ilköğretim ikinci kademedan liseye geçerken zorluklarla baş etme yeteneklerini geliştirmektedir (Pasi, 1997). Bu dönem öğrencilerinin hem sosyal ilişkileri ve iyi oluş hâlleri üzerindeki olumlu etkileri hem de okul / sınıf uyumu ve başarı için gerekli olması ve genel anlamda gelişimsel ihtiyaçlara cevap vermesi açısından sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) dikkati çekmektedir (Denham & Brown, 2010).

SDÖ, bireylerin yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için, yaşamlarındaki sosyal ve duygusal yönleri anlamaları, düzenlemeleri ve ifade etmelerini onlara öğreten bir yaklaşımdır. SDÖ, sağlıklı sosyal ilişkiler, kişisel iyilik hâli ve akademik başarıyı geliştirmek için tasarlanmış beceriler bütünüdür (Norris, 2003). Bu beceriler, temel olarak dört beceriyi kapsamaktadır (Korkut, 2004; Kusché & Greenberg, 2001; Pasi, 2001). Bunlar; problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değeri ve iletişimdir. SDÖ aracılığıyla kazanılan beceriler, genç bireylerin okul başarısızlığı, şiddete başvurma, madde kullanımı gibi geleceklerini tehdit eden riskli davranışlara karşı kendilerini korumalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır (Zins & Wagner, 1997). Temelde sosyal ve duygusal faktörler; akademik performans, akran ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, üretken vatandaş olma, stresle başa çıkma, etkili karar verme, problem çözme, pozitif uyum gibi olumlu kazanımları arttırmaktadır (Baker, Dilly, Aupperlee, & Patil, 2003; O'Brien, Weissberg, & Shriver, 2003, Totan, 2011). Ayrıca SDÖ becerilerinin ele alındığı programların sigara-madde kullanımını, şiddeti, saldırgan davranışları ve içe dönük davranışları azalttığı ortaya konmuştur (CASEL, 2005; Greenberg, 2004; Payton et. al., 2000; Sandy & Boardman, 2000).

SDÖ becerileri, ön ergenlik dönemindeki çocuk ve gençlerin olumlu gelişimi için önemli olan başka yeterlilikler ile örtüşmektedir. Bunlardan biri umut kavramıdır. Umut, SDÖ gibi gençliğin olumlu gelişiminde anahtar bir yapı görevini üstlenmektedir. Olumsuz yaşantılara karşı psikolojik bir dayanıklılık faktörü olarak işlev gösterir (Valle, Huebner, & Suldo, 2006). Umut, Snyder (2000)'e göre hedeflere ulaşma yolları bulma yeterliliği ve bu yolları kullanma motivasyonu olarak tanımlanmıştır. Amaca ulaşma için olumlu beklentilere sahip olma umudun özelliklerindendir. SDÖ'nün alt boyutları dikkate alındığında umut ve bu alt boyutlar örtüşmektedir. Örtüşen yeterliliklerden biri stresle başa çıkmadır. Umut ve stres, birbiriyle ilişkili olmaları ve zor durumlarda iyi oluşu etkilemeleri bakımından benzer özelliklere sahiptir. Umut ile stresle baş etme, karşılıklı ve dinamik olarak birbiriyle ilişkilidir ve stresle baş etme için umut gereklidir (Folkman, 2010). Umut, uyum sağlayıcı baş etmeye katkı getiren bir faktördür (Prosser, 2002) ve stres yaşayan ergenler için koruyucudur (Roesch & Duangado, 2010). Başa çıkma dışında benlik saygısı ve problem çözme umudun temel bileşenlerindendir (Snyder, 2000). Ayrıca yüksek umut düzeyine veya düşük umut düzeyine sahip olan ergenlerin özelliklerinin sosyal beceriler eğitimi dikkate alındığında farklılaşabileceği belirtilmiştir (Roesch & Duangado, 2010). SDÖ becerilerinin bütünü göz önünde bulundurulduğunda SDÖ becerilerinin sosyal beceriler eğitiminin becerilerini de

kapsadığı görülür. Dolayısıyla tüm SDÖ becerilerinin umudun gerçekleşmesi için gerekli olan yeterlilikler olduğu savunulabilir.

Ön ergenlik dönemindeki öğrencilerin yaşam doyumları, umut kavramı gibi onların sağlıklı gelişimi için önemli görülen bir diğer kavramdır. Yaşam doyumu, gelişimi kolaylaştırmaya yardım eden önemli bir psikolojik yeterlilik olarak görülebilir (Antaramian, Huebner, & Valois, 2008). Yaşam doyumu, kişinin yaşamının bütünü veya benlik, arkadaş, çevre ve aile gibi belirli alanları ile ilgili memnuniyetine ilişkin genel, bilişsel bir değerlendirmesi şeklinde çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Yüksek yaşam doyumu olumlu psikososyal işlev ile ilişkili olup bu bağlamda ele alınmaktadır (Suldo & Huebner, 2006). Sosyal ve duygusal açıdan sağlıklı olmak yaşam doyumuna anlamlı bir şekilde katkı sağladığından, yaşam doyumunu artırmanın bir aracı sosyal ve duygusal sağlığı artırmaktır (Schaefer, King, & Bernard, 2007). Sosyal ve duygusal sağlığı artırmanın bir yolu olarak da SDÖ becerileri üzerinde durmak gerekmektedir. SDÖ becerileri hem riskli davranışları önler, hem de yaşanan çevre (Romasz, 2003), aile (Johnson & Johnson, 2004), arkadaşlık (O'Brien, Weissberg, & Munro, 2005), okul (Bencivenga & Elias, 2003) ve benlik imajı (Payton et. al., 2000) gibi alanlarda öğrencilerin yeterliliklerinin gelişimine yardımcı olur. SDÖ becerilerinin gelişimini kolaylaştırdığı bu yeterlilik alanlarının, çok boyutlu yaşam doyumunun alt boyutları olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca, SDÖ becerilerinin genel yaşam doyumu ile ilişkisi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Proctor, Linley ve Maltby (2009) tarafından yapılan taramada benlik saygısının daha önceki çalışmalarda yaşam doyumu için yordayıcı olduğu rapor edilmiştir. Farklı bir çalışmada ise (Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor, & Domschke, 2007) SDÖ becerilerine benzer becerileri kapsayan bir kavram olan sosyal becerilerin, yaşam doyumu ile olumlu ilişkilendiği ve algılanan stres düzeyinin yüksek olduğu bireylerde yaşam doyumunun düştüğü bulunmuştur. Bu bulguya paralel bir şekilde Hayes ve Weathington (2007), stresin anlamlı bir şekilde yaşam doyumunu etkilediğine ve düşük düzeyde stresin yüksek yaşam doyumuna yol açtığına vurgu yapmıştır. Strese ilişkin bu bulgular, yaşam doyumunda stresle başa çıkma becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, Suldo, Shaunessy ve Hardesty (2008), bir iletişim becerisi olarak akranlarla ilişki kurmanın yaşam doyumunun yükselmesine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Söz konusu bu değişkenlerin yanı sıra cinsiyet gibi demografik değişkenlerin de öğrencilerin yaşam doyumunu etkilediğine de değinilmektedir (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009). SDÖ'nün hem kapsadığı beceriler hem de işlev gösterdiği gelişim alanları açısından yaşam doyumuna olumlu etkisi olan bir yapı olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam doyumu ve umudun alt bileşenleri ile SDÖ becerilerinin alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu dikkati çektiğinden, bu çalışmada SDÖ becerilerinin yaşam doyumu ve umudu yordayıcılığı incelenmeye çalışılmıştır. SDÖ becerileri ile yaşam doyumunun alt boyutları ve umut ayrı ayrı araştırmalarda ele alınsa da SDÖ becerilerinin bütünü ile yaşam doyumu ve umudun birlikte incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle yaşam doyumu, genelde yetişkin gelişiminin bir araştırma konusu olmuştur ve genç bireylerin yaşam doyumlarıyla ilgili araştırmalar

yetişkinlerinki kadar çok değildir. Bu doğrultuda farklı kültür ve yaş gruplarında konunun araştırılmasına ihtiyaç vardır (Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Bu çalışma ile hem SDÖ becerilerine hem de yaşam doyumu ve umuda ilişkin kültürümüze özgü yeni bulguların ortaya konması amaçlanmıştır. Ayrıca, bu çalışma ile hem SDÖ becerilerine hem de yaşam doyumu ve umuda ilişkin ülkemizdeki ergenlik dönemine özgü araştırmalara bir katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul Güngören ilçesinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 185'i kız (%50.3), 183'ü erkek (%49.7) toplam 368 ikinci kademe öğrencisi, araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler, araştırmacının araştırmasını yürütebilmek için o an içinulaşabildiği katılımcıları araştırmasına dâhil ettiği uygun örnekleme (Convenience sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir (Wallen & Fraenkel, 2001; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Olasılıksız örnekleme yaklaşımları arasında olan uygun örneklemeye araştırmacılar, geniş bir kitle içinde onu temsil ettiğini bildiği, ancak olasılıklı örnekleme tekniklerini kullanmak için yeterli zaman ve imkân bulunmadığında başvurumaktadırlar (Lodico, Spaulding, & Voegtler, 2006). Bu nedenlerle ve İstanbul ilindeki okullarda olasılıklı örnekleme yöntemlerini kullanmanın zorluğu nedeniyle araştırmada uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verisi toplandığı sırada katılımcılar olarak belirlenen öğrencilerin 99'u altıncı sınıfa (%26.9; kız $n= 48$, %48.5, erkek $n= 51$, %51.50), 134'ü yedinci sınıfa (%36.40, kız $n= 67$, %50, erkek $n= 67$, %50) ve 135'i sekizinci sınıfa (%36.7; kız $n= 70$, %51.90, erkek $n= 35.50$, %48.10) devam etmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması kız öğrenciler için 13 yıl 2 ay, erkek öğrenciler için 12 yıl 11 ay ve tüm katılımcılar için 13 yıl 1 ay olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ölçeği (Social emotional learning skills scale). SDÖBÖ, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin SDÖ becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Kabakçı, 2006). SDÖBÖ, 40 maddeden oluşan Likert tipi dört dereceli bir ölçektir (1- Hiç uygun değil, 2- Pek uygun değil, 3- Oldukça uygun, 4- Tamamen uygun). Öğrencilerden ölçekte yer alan her bir durumun kendisine ne kadar uyduğunu 1-4 arasında derecelereyerek göstermeleri istenir. Ölçeğin dört alt boyutu vardır. Bunlar; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileridir. Ölçekten alınabilecek en düşük toplam puan 40, en yüksek toplam puan 160' tır. Ölçekten düşük puan alınması, SDÖ becerileri açısından yetersizliği, yüksek puan alınması SDÖ becerileri açısından yeterliliği ifade etmektedir. Geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan betimleyici faktör analizi, ölçeğin dört faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile dört faktörlü yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum indekslerine sahip olduğu rapor

edilmiştir [$\chi^2=1282.02$, $sd= 727$, $\chi^2/sd = 1.76$, $GFI= .90$, $AGFI= .89$, $CFI= .96$, $NFI= .92$, $NNFI= .96$, $SRMR= .049$, $RMSEA= .036$]. Benzer ölçekler geçerliğinde, benzer yapıları ölçen dört farklı ölçek ile SDÖBÖ arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bunun yanında ölçeğin %27'lik alt ve üst grupları arasında tüm maddelere ait ayırt ediciliğin anlamlı olduğu belirtilmiştir. SDÖBÖ'nün Cronbach alfa katsayısı toplam puan için .88, alt ölçekler için .61-.83 arasında; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise toplam puan için .85, alt ölçekler için ise .69-.82 arasındadır (Kabakçı, 2006). Ölçeğin farklı zamanlarda yapılan madde analizi ile farklı bir veri seti üzerinde faktör yapısının ortaya konması amacıyla ikinci defa yapılan DFA sonuçları ile (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010) de (Ki-kare: $\chi^2=2264.09$, $N=431$, $sd= 723$, $\chi^2/df= 3.13$, $p=.00$; Uyum İndeksleri: $RMSEA= .049$, $GFI= .94$, $CFI= .95$, $AGFI= .93$, $NFI= .91$, $NNFI= .95$, $SRMR= .053$) ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterliliğine ilişkin ek kanıtlar ortaya konmuştur.

Çok boyutlu yaşam doyumu ölçeği (Multidimensional student's life satisfaction scale). Çokboyutlu yaşam doyumu ölçeği Huebner (1994) tarafından geliştirilmiş, Çivitçi (2007) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek özgün formunda aile, arkadaş, okul, yaşanılan çevre ve benlik olmak üzere toplamda beş alt boyuttan dörtlü Likert tipinde derecelendirmeye sahip (1- Hiçbir zaman, 2- Bazen, 3- Sık sık, 4- Her zaman), 40 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar cevaplayıcının ilgili alt boyutta doyumunun üst seviyede olduğuna, ölçekten alınan düşük puanlar ise cevaplayıcının ilgili alt boyutta doyumunun alt seviyede olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin geliştiricisi olan Huebner (2004), oluşturduğu madde havuzunu 312 katılımcıdan oluşan 3 – 8. sınıf öğrencilerine uyguladığında, açıklanan varyansın toplamda %49.50 olduğunu, özdeğeri birin üzerinde beş faktör olduğunu belirlemiştir. İkinci bir çalışmada da araştırmacı faktör analizini tekrarlamış, benzer sonuçlar elde etmenin yanı sıra her iki çalışmaya ait alt faktörler arasında önemli üst düzey ilişkiler olduğunu bulmuştur. Araştırmacı, ölçeğin iç tutarlık katsayılarını, aile alt ölçeği için .82, okul alt ölçeği için .85, arkadaş alt ölçeği için .85, benlik alt ölçeği için .82 , yaşanılan çevre alt ölçeği için .83 ve ölçeğin toplamı için de .92 olarak belirlemiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmasını diğer bir araştırmada inceleyen Huebner, Laughlin, Ash ve Gilman (1998) dört hafta arayla yaptıkları çalışmada aile alt ölçeği için .75, okul alt ölçeği için .70, arkadaş alt ölçeği için .70, benlik alt ölçeği için .53, yaşanılan çevre alt ölçeği için .81 ve ölçeğin toplamı için de .81 olarak bulmuşlardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapan Çivitçi (2007), Malatya ilinde 516 öğrenci üzerinden gerçekleştirdiği yapı geçerliği çalışması sonucunda ölçeğin özgün formuna benzer olarak beş faktörlü yapısını koruduğunu, ancak 4 maddenin ölçekten çıkarılması gerektiğini belirtmiştir. Yapı geçerliği sırasında faktör yükleri .34-.81 arasında olan ve toplam varyansın %44.50'sini açıklayan 36 madde bulmuştur. Araştırmacı ölçeğin güvenilirliği için ölçeğin iç tutarlık katsayılarını yaşanılan çevre alt ölçeğinde .75, benlik alt ölçeğinde .70, arkadaş alt ölçeğinde .85, okul alt ölçeğinde .76, aile alt ölçeğinde .74 ve ölçeğin toplamında .87 olarak belirlerken iki hafta arayla yaptığı test-tekrar test güvenilirlik katsayılarını ise yaşanılan

çevre alt ölçeğinde .75, benlik alt ölçeğinde .79, arkadaş alt ölçeğinde .70, okul alt ölçeğinde .81, aile alt ölçeğinde .86 ve ölçeğin toplamında ise .83 olarak bulmuştur.

Çocuklarda umut ölçeği (Children's hope scale). Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Çocuklarda Umut Ölçeği, amaca ulaşma yolları (3 madde) ve amaca güdülenme (3 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşan Likert tipi (1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Sık sık, 5- Çoğu zaman, 6- Her zaman) bir ölçme aracıdır. Her ne kadar iki alt boyutlu bir ölçek olsa da umudun iki temel bileşeni olan amaca ulaşma yollarını ve amaca güdülenmeyi birbirinden bağımsız değerlendirmenin doğru olmadığı belirtilmiş, bunun için de ölçeğin sadece toplamı olan umut düzeyinin kullanılması gerektiği önerilmiştir (Atik & Kemer, 2009). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, alınabilecek en yüksek puan 36 olmakla birlikte alınan yüksek puanlar cevaplayıcının umut düzeyinin yüksek, alınan düşük puanlar ise cevaplayıcının umut düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Snyder ve arkadaşları (1997), ölçeğin uyum ve ayırıcı geçerliğini birçok farklı ölçekle inceleyerek ölçeğin benzer amaçları ölçmeyi amaçlayan ölçeklerle pozitif yönde, zıt özellikleri değerlendirmeyi amaçlayan ölçeklerle ise negatif yönde ilişkilendiğini belirlemişlerdir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısının birkaç farklı araştırmada .72'nin üzerinde, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısını ise .71 olarak hesaplamışlardır. Çocuklarda Umut Ölçeğinin Türkçeye uyarlamasını Atik ve Kemer (2007), Ankara ili Altındağ ilçesinde 758 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi (kız $n= 403$; erkek $n= 355$) üzerinde yürüttükleri araştırmalarında tamamlamışlardır. Araştırmacılar, betimleyici faktör analizi sonucunda faktör yükleri .33-.72 arasında değişen ve toplam varyansın %58'ini açıklayan iki faktör belirlemişlerdir. Bununla birlikte araştırmacılar doğrulayıcı faktör analiziyle de ölçeğin özgün formula tek faktörlü ($\chi^2= 33.56$, $\chi^2/sd= 3.73$, $RMSEA= .06$, $S-RMR= .03$, $GFI= .99$, $CFI= .98$, $AGFI= .97$) ve iki faktörlü ($\chi^2= 21.74$, $\chi^2/sd= 2.72$, $RMSEA= .05$, $S-RMR= .03$, $GFI= .99$, $CFI= .99$, $AGFI= .98$) olmak üzere benzerlik gösterdiğini kanıtlamışlardır. Atik ve Kemer (2009), ölçeğin güvenirlik çalışması sırasında Cronbach alfa katsayısını .74, test-tekrar test katsayısını ise .57 olarak rapor etmişlerdir.

Kişisel bilgi formu. Kişisel bilgi formu, araştırma katılımcılarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve yaşlarını belirlemek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerini belirlemeye yönelik ikiden seçmeli kapalı uçlu bir, sınıf düzeylerini belirlemek için kapalı uçlu üçten seçmeli bir ve yaşlarını belirlemek üzere açık uçlu bir olmak üzere toplam üç soru sorulmuştur. Ayrıca kişisel bilgi formundan önce, katılımcılara araştırma hakkında bilgi veren kısa bir açıklama ve katılımcıların araştırma sonuçlarına ulaşmak istemeleri durumunda araştırmacılara ulaşabilecekleri iletişim bilgisi bulunmaktadır.

Veri Toplama İşlemi

Veri toplama işlemi İstanbul ilinde araştırma kapsamındaki bir ilköğretim okulunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılı ilk yarıyılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama formuna katılımcılar yaklaşık olarak 25-

35 dakika içinde yanıt vermişlerdir. Böylece veri toplama işlemi her sınıf için bir ders saati içinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında yürütülen veri analizi işlemlerine geçilmeden önce ham veri seti, veri temizleme işlemlerine tabi tutularak analizler için hazırlanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2007). İlk olarak araştırma verisindeki her bir gözenekte yanlış kodlama olasılığı frekans tablolarıyla incelenerek yanlış kodlandığı belirlenen gözenekler veri toplama formlarına geri dönülerek yeniden düzenlenmiştir. Sonraki adımda, kayıp değerler (missing values) incelenmiş ve her bir maddede %5'ten fazla kayıp değerinin olmadığı tespit edilmiştir. Aykırı değerler (outliers) tek değişkenli aykırı değerler için z puanları (± 3.27) ve çok değişkenli aykırı değerler için Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiştir. Tek değişkenli aykırı değerleri incelemek amacıyla z puanları hesaplandığında akran ilişkilerinden 2, kendilik değerini arttıran becerilerden 1 ve SDÖ becerilerinden 1 olmak üzere 4 aykırı değer belirlenerek veriden çıkarılmıştır. Çoklu aykırı değerleri belirlemek amacıyla Mahalanobis D^2 kullanılarak .001 düzeyinin altında kalan 6 aykırı değer veriden çıkarılmıştır. Analizler sırasında parametrik testlerin varsayımsal kıstasları sınanarak (Green & Salkind, 2008; Leech, Barret, & Morgan, 2005) her analizde hangi sebeple parametrik veya parametrik olmayan tekniklerin kullanıldığı rapor edilmiştir. Sonuç olarak araştırma sırasında bağımsız örneklem için t -testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Regresyon analizinde katılımcı sayısının her bağımsız değişkenin 5 katı (Schwab, 2009a) ya da 8 katı kadar (Tabachnick & Fidell, 2007) olması gerektiğini vurgulayan araştırmacılar bulunmaktadır. Bu araştırma sırasında toplam 5 bağımsız değişken ve 368 katılımcı olduğu göz önüne alındığında regresyon analizi için yeterli oran yakalanmıştır. Her iki regresyon analizi için de çoklu bağıntı (Multicollinearity) sorunu değişkenler arasındaki ikili ilişkiler aracılığıyla incelenerek bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Schwab (2009b) çoklu bağıntı sorununun iki değişken arasındaki .90 gibi çok yüksek ilişkilerin var olması durumunda ortaya çıktığını ifade etmektedir. Ayrıca analizlerin sonuçları rapor edilirken etki büyüklükleri hesaplanarak sunulmuştur (Green & Salkind, 2008). Analizlerde önem düzeyi olarak .05 değeri kabul edilirken analizler, IBM SPSS PASW 18.0 (2009) programı aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın istatistiksel analizlerinin ilk kısmında, araştırma katılımcılarının SDÖ becerilerinin alt boyutları olan iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve dört alanın toplamı olan SDÖ düzeylerinin onların cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla istatistiksel analizlerde parametrik tekniklerin kullanılması için birinci öncül varsayımsal kıstas olan normallik varsayımı incelenmiş ve tüm alt alanlarda normallik varsayımının karşılandığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) parametrik tekniklerden bağımsız

örneklemeler için *t*-testi analizi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Analizine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	d
İletişim becerileri	Kız	186	27.23	4.30	3.436	366	.001*	.27
	Erkek	182	25.57	4.98				
Problem çözme becerileri	Kız	186	35.25	4.81	2.255	366	.025*	.14
	Erkek	182	34.04	5.42				
Stresle başa çıkma becerileri	Kız	186	23.98	5.12	.586	366	.558	-
	Erkek	182	24.30	5.30				
Kendilik değerini artıran beceriler	Kız	186	34.40	5.40	1.366	366	.173	-
	Erkek	182	33.70	4.47				
Sosyal ve duygusal öğrenme	Kız	186	120.86	13.89	2.167	366	.031*	.13
	Erkek	182	117.60	14.93				

Analiz sonucunda araştırma katılımcılarının stresle başa çıkma ($t_{366} = .586$, $p = .558$) ve kendilik değerini artıran becerilerin ($t_{366} = 1.366$, $p = .173$) cinsiyete göre anlamlı farklılaşmadığı görülmüştür. İletişim becerilerinde ise kız öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin ($\bar{x} = 27.23$, $ss = 4.30$) erkek öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 25.57$, $ss = 4.98$) önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 3.436$, $p = .001$). İletişim becerilerine ait etki büyüklüğü orta olarak kabul edilebilecek bir düzeyde belirlenmiştir (Cohen $d = .27$). Buna göre iletişim becerileri için kız olmanın erkek olmaya oranla %27 daha fazla üstünlük sağladığı söylenebilir. İletişim becerileri boyutunda olduğu gibi problem çözme becerilerinde de kızların ($\bar{x} = 35.25$, $ss = 4.81$) erkeklere göre ($\bar{x} = 34.04$, $ss = 5.42$) problem çözme becerilerinin önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 2.255$, $p = .025$). Son olarak kızların SDÖ becerileri düzeylerinin de ($\bar{x} = 120.86$, $ss = 13.89$) erkeklerin SDÖ becerileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 117.60$, $ss = 14.93$) önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($t_{366} = 2.167$, $p = .031$). Problem çözme becerileri ile (Cohen $d = .14$) SDÖ düzeylerinde (Cohen $d = .13$) belirlenen önemli farklılıklara ait etki büyüklüklerinin düşük düzeylerde olduğu, farklılığın sadece %13 ile %14'nün cinsiyetten kaynaklandığı hesaplanmıştır.

Çok boyutlu yaşam doyumu alt alanlarında cinsiyete dayalı önemli farklılıkların var olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma verisinin tüm alt alanlarda cinsiyete göre normal dağılım varsayımını karşılama düzeyi incelenmiş, normal dağılım varsayımının tüm alt alanlarda cinsiyete göre karşılandığı gözlenerek (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) analizde bağımsız örneklemeler için *t*-testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Çok Boyutlu Yaşam Doyumu Alanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem İÇİN T-Testi Analizine İlişkin Sonuçlar

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	d
Akran ilişkileri	Kız	186	23.63	3.32	2.585	365	.010*	.18
	Erkek	181	22.66	3.84				
Okul ilişkileri	Kız	186	21.07	2.69	1.144	365	.253	-
	Erkek	181	20.70	3.61				
Çevre	Kız	186	17.90	2.43	1.513	364	.131	-
	Erkek	180	18.34	3.19				
Aile ilişkileri	Kız	186	23.51	4.24	.280	365	.780	-
	Erkek	181	23.39	3.88				
Benlik	Kız	186	20.20	3.35	1.144	365	.253	-
	Erkek	181	19.80	3.22				
Çok boyutlu yaşam doyumu	Kız	186	106.30	10.28	.982	364	.327	-
	Erkek	180	105.11	12.70				

* $p < .05$

Araştırma katılımcılarının çoklu yaşam doyumu düzeylerinin cinsiyetlerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda çoklu yaşam doyumu alanlarından okul ilişkileri ($t_{365} = 1.144$, $p = .253$), çevre ($t_{365} = 1.513$, $p = .131$), aile ilişkileri ($t_{365} = .280$, $p = .780$), benlik ($t_{365} = 1.144$, $p = .253$) ve genel toplam olan çok boyutlu yaşam doyumu alanında ($t_{365} = 982$, $p = .327$) cinsiyete dayalı önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, analiz sonucunda araştırma katılımcılarının okul ilişkileri, çevre, aile ilişkileri, benlik ve çok boyutlu yaşam doyumu alanlarının erkek ve kız öğrencilerde birbirine benzediği düşünülebilir. Bununla birlikte akran ilişkilerinde kızların akran ilişkileri düzeylerinin ($\bar{x} = 23.63$, $ss = 3.32$) erkeklerin akran ilişkileri düzeylerine göre ($\bar{x} = 22.66$, $ss = 3.84$) önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akran ilişkileri boyutunda etki büyüklüğünün düşük olarak kabul edilebilecek seviyede olduğu hesaplanmıştır (Cohen $d = .18$).

Araştırma katılımcılarının umut düzeylerinde cinsiyete dayanan belirli bir farklılığın var olup olmadığı normal dağılım varsayımının karşılanmasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) bağımsız örneklem için *t*-testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin umut düzeyleriyle ($\bar{x} = 27.53$, $ss = 5.80$) erkek öğrencilerin umut düzeyleri arasında ($\bar{x} = 27.36$, $ss = 6.62$) önemli düzeyde bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($t_{366} = .264$, $p = .792$). Diğer bir ifadeyle ortalama puanlar da göz

önüne alınarak kızların ve erkeklerin umut düzeylerinin birbirine benzediği düşünülebilir.

Araştırma kapsamında katılımcıların SDÖ becerilerinin, çok boyutlu yaşam doyumlarının ve umut düzeylerinin sınıf düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterip göstermediği de ayrıca incelenmiştir. Normallik varsayımının tüm alt alanlarda karşılandığı (Kolmogorov Smirnov $p > .05$) görülmüştür. SDÖ becerileri alt alanlarındaki olası farklılıklar tek yönlü varyans analiziyle incelendiğinde problem çözme becerileri ($F_{2-365} = .629, p = .534$), stresle başa çıkma becerileri ($F_{2-365} = 2.602, p = .076$), kendilik değerini artıran becerilerle ($F_{2-365} = 1.182, p = .308$) SDÖ becerilerinde ($F_{2-365} = 1.281, p = .279$) sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların olmadığı bulunmuştur. İletişim becerilerinde ise sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların var olduğu hesaplanmıştır ($F_{2-365} = 4.643, p = .010, \eta^2 = .03$). İletişim becerileri alanında belirlenen önemli farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla varyansın homojenliği varsayımı karşılanmadığı için (Levene $_{2-365} = 3.059, p = .048$) Dunnett C yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak 6. sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin ($\bar{x} = 25.20, ss. = 5.01$) 7. sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 26.95, ss. = 4.88$) ve 8. sınıf öğrencilerine ($\bar{x} = 26.76, ss. = 4.18$) göre önemli düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çok boyutlu yaşam doyumunu alt alanlarıyla umut alanında katılımcıların sınıf düzeyine dayalı önemli farklılıkların varlığı veya yokluğu alt alanlarda normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı (Kolmogorov Smirnov $p < .05$) Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre akran ilişkileri ($\chi^2 = .219, sd = 2, p = .896$), çevre ($\chi^2 = .007, sd = 2, p = .996$), aile ilişkileri ($\chi^2 = 4.578, sd = 2, p = .101$), benlik ($\chi^2 = 4.643, sd = 2, p = .098$) ve çok boyutlu yaşam doyumunda ($\chi^2 = 5.856, sd = 2, p = .053$) önemli farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Okul ilişkilerinde ise önemli bir farklılığın var olduğu belirlenerek ($\chi^2 = 8.771, sd = 2, p = .012, \eta^2 = .03$) bu farklılığın kaynağı Mann Whitney U testiyle incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar sonucunda 6. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkilerinin (Sıra ort. = 132.47) 8. sınıfta okuyan öğrencilerin okul ilişkileri düzeylerine göre (Sıra ort. = 106.52) önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($U = 5200.00, p = .004$). Son olarak katılımcıların umut düzeylerinin sınıf düzeylerine göre önemli farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($\chi^2 = 7.053, sd = 2, p = .029, \eta^2 = .02$). Belirlenen bu farklılığın kaynağı ikili karşılaştırmalarla Mann Whitney U testiyle incelenmiş 6. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinin (Sıra ort. = 129.84) 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerine göre (Sıra ort. = 106.74) önemli düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($U = 5258.50, p = .009$).

Araştırma analizlerinin son kısmını, SDÖ becerileri alanlarının, öğrencilerin çok boyutlu yaşam doyumuyla umut düzeylerine olan yordayıcılık etkisinin çok değişkenli regresyon analiziyle incelenmesi oluşturmuştur. Osborne (2000), çoklu regresyon analizinin yordayıcı (prediction) ve açıklayıcı (explanation) olmak üzere iki genel amacının olduğunu belirtmektedir. Açıklayıcı çoklu regresyon analizinde asıl amaç; bir olguya ışık tutmak amacıyla belirli bir örneklemden toplanan veri üzerinden birçok değişken arasındaki ilişkilerin açıklanması hedeflenirken, yordayıcı çoklu regresyon analizinde ise kısmi bir örneklem içinde bir olgunun bir kısmına ait regresyon eşitliğinin

oluşturulması amaçlanmaktadır (Osborne & Waters, 2002). Bu araştırma kapsamında SDÖ becerilerinin öğrencilerin çok boyutlu yaşam ve umut düzeylerine olan açıklayıcı etkisi incelenmek istendiğinden ve SDÖ becerileri kuramsal olarak bir bütün olgu hâlinde değerlendirilebileceğinden (Kabakçı, 2006) regresyon analizinde açıklayıcılık etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, öncelikle SDÖ becerileri alanlarının çok boyutlu yaşam doyumuna olan etkisi incelenmiştir. Regresyon analizleri öncesinde değişken arasındaki ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayılarıyla hesaplanmıştır. Sonuç olarak çok boyutlu yaşam doyumunun iletişim becerileriyle .43, problem çözmeyle .43, stresle başa çıkmayla .30, kendilik değerini artıran becerilerle .47, SDÖ toplam puanıyla .57, umutla .54 düzeyinde; umudun ise iletişim becerileriyle .46, problem çözmeyle .45, stresle başa çıkmayla .30, kendilik değerini artıran becerilerle .43, SDÖ toplam puanıyla .58 düzeyinde önemli ilişkilendiği bulunmuştur ($p > .001$).

Tablo 3

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Çok Boyutlu Yaşam Doyumunu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Çok boyutlu yaşam doyumu					
	<i>B</i>	<i>sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	%95 GA
Sabit	47.832	4.272		11.195	.000	[39.429 – 56.235]
İletişim becerileri	.169	.199	.072	.848	.397	[-.222 - .559]
Stresle başa çıkma	-.125	.170	-.059	.735	.463	[-.459 - .209]
Kendilik değ. art. bec.	.406	.174	.177	2.332	.020*	[.064 - .749]
SDÖ becerileri	.359	.117	.451	3.075	.002*	[.129 - .588]
R^2	.35					
<i>F</i>	47.986**					

$N = 356$, GA= Güven aralığı

* $p < .05$, ** $p < .01$

Öğrencilerin SDÖ becerilerinin yaşam doyumunu açıklama düzeyini incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda, varyansın %35'inin bağımsız değişkenler olarak; iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerilerle SDÖ becerileri tarafından açıklandığı bulunmuştur ($R^2 = .35$). Ancak SDÖ alanlarından olan problem çözme becerisi regresyon modeline girememiştir. Regresyon analizinin önemini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları, dört bağımsız değişkenin açıklayıcılık etkisinin önemli olduğunu göstermektedir ($F_{4-351} = 47.99$, $p = .000$). Bağımsız değişkenlere ait *B* değerlerinin tümü %95 güven aralığı içinde kalmıştır. Standardize edilen regresyon katsayıları (β) incelenerek açıklayıcı değişkenlerin önem sırasına göre SDÖ (.45), kendilik değerini artıran beceriler (.18),

iletişim becerileri (.07) ve stresle başa çıkma becerileri (-.06) olarak sıralandığı bulunmuştur. Ancak regresyon katsayılarının önemli olup olmadığı *t*-testi analiziyle incelendiğinde yaşam doyumunu sadece kendilik değerini artıran becerilerle ($t= 2.332$, $p= .020$) SDÖ'nün ($t= 3.075$, $p= .002$) açıkladığı görülmüştür. Regresyon analizi bulgularına göre kendilik değerini artıran beceriler ve SDÖ öğrencilerin yaşam doyumlarını pozitif yönde açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle, kendilik değerini artıran becerilerle, SDÖ düzeylerinin artışının yaşam doyumunun da artışına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Alanlarının Umudu Açıklamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Umut					
	<i>B</i>	<i>sh</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	%95 GA
Sabit	-4.773	2.403		1.986	.048*	[-9.500 - -.047]
İletişim becerileri	.124	.111	.094	1.120	.263	[-.094 - .343]
Stresle başa çıkma	-.098	.095	-.082	1.032	.303	[-.286 - .089]
Kendilik değ. art. bec.	.132	.097	.103	1.357	.176	[-.059 - .324]
SDÖ becerileri	.225	.065	.502	3.453	.001*	[.097 - .353]
R^2	.35					
<i>F</i>	47.722**					

N= 356, GA= Güven aralığı

* $p < .05$, ** $p < .01$

SDÖ becerileri alanlarının öğrencilerin umutlarını ne düzeyde açıkladığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına göre bağımsız değişkenler olarak iletişim becerileri, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran becerilerle, SDÖ becerilerinin umudu toplam varyansın %35'i ile açıkladıkları ortaya çıkmıştır ($R^2 = .35$). Bir diğer SDÖ becerileri alanı olan problem çözme becerileri ise regresyon modeline dâhil olamamıştır. ANOVA sonucunda dört bağımsız değişken olarak iletişim becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerilerle SDÖ'nün bağımlı değişken olan umudu açıklayıcılık etkisinin önemli olduğu belirlenmiştir ($F_{4-349} = 47.72$, $p = .000$). Bağımsız değişkenlerin tümünün *B* değerlerinin %95 güven aralığı içinde kaldığı için regresyon modelinin açıklayıcılık etkisinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. Standardize edilen regresyon katsayılarına göre (β) bağımsız değişkenler SDÖ becerileri (.50), kendilik değerini artıran beceriler (.10), iletişim becerileri (.09) ve stresle başa çıkma becerileri (-.08) olarak sıralanmakla birlikte, sadece SDÖ'nün umudun önemli bir açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir ($t = 3.453$, $p = .001$). Çoklu regresyon analizi sonucunda SDÖ'nün umudun pozitif yönde

açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak SDÖ becerileri düzeyindeki artış umudun artışına neden olmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular özetlenecek olursa; araştırmaya katılan öğrencilerin SDÖ becerilerinden stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran becerilerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği, buna karşılık kızların iletişim becerileri, problem çözme becerileri ile SDÖ becerileri düzeylerinin erkeklere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kendilik değerini artıran beceriler dikkate alındığında Aydoğan (2010)'un araştırmasında aynı şekilde kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Bunun yanında Margalit ve Eysenck (1990), ergenlerin sosyal becerilerindeki cinsiyet farklılıklarını inceledikleri araştırmalarında kızların sosyal yeterliliklerinin erkeklerinkinden daha fazla olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Abdi (2010), kızların erkeklerden sosyal beceriler açısından daha yüksek ortalama puan aldıklarını bulmuştur. Kızların erkeklere göre iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve SDÖ toplam puanlarının daha iyi düzeyde bulunması, kızlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen beklentileri ile ilgili olabilir. Kızların küçük yaşlardan itibaren erkeklere göre iletişim becerilerini daha çok kullanan, sosyal, problemlerini konuşarak ve kibar bir şekilde şiddete başvurmadan çözen bireyler olmaları beklentisiyle yetişmelerine dayalı olarak kızların söz konusu becerileri daha iyi gelişmiş olabilir. Katılımcıların umut düzeylerinin cinsiyete göre önemli farklılıklar göstermediği belirlenmiştir. Altıncı sınıf öğrencilerinde cinsiyetin umut düzeyi ile ilişkili olması gibi bu bulgudan farklı sonuçlar literatürde olmakla birlikte (Nikolayenko, 2011), genelde kız ve erkek öğrencilerin umut düzeyleri arasında cinsiyete dayanan önemli bir farkın olmadığı (Atik & Kemer, 2009; Aydoğan, 2010; Rawlins, 1991) rapor edilmektedir.

Çok boyutlu yaşam doyumunu alanlarında sadece akran ilişkilerinde kızların akran ilişkileri düzeylerinin erkeklerin akran ilişkileri düzeylerinden önemli düzeyde daha yüksek olduğu, ancak okul ilişkileri, çevre, aile ilişkileri ve çok boyutlu yaşam doyumunda cinsiyete dayanan önemli farklılıkların bulunmadığı belirlenmiştir. Farklı araştırmalarda farklı bulgular vardır. Çivitçi (2009)'un ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çok boyutlu yaşam doyumunu incelediği araştırmasında kız öğrencilerin okul doyumunu erkeklerinkinden daha fazla bulunmuş; diğer boyutlarda ve genel yaşam doyumunda cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Danielsen, Samdal, Hetland ve Wold (2009)'a göre okul doyumunu erkeklerinkine göre kızların yaşam doyumuyla daha ilişkilidir. Ayrıca erkeklerin kızlardan daha fazla yaşam doyumuna sahip olduğu bulunmuştur (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007). İlköğretim ikinci kademeye yaşam doyumunu ve ilişkiler açısından bakıldığında 6. sınıf, akran ilişkilerinin yoğun olarak gelişmeye başladığı bir dönem olarak dikkati çekmektedir. Bu dönemdeki arkadaşlıkta cinsiyet rolleri önem kazanır. Arkadaşlıklar genelde aynı cinsten kurulur. Arkadaş belirlemede seçicilik, kabullenme, duygu ve düşünceleri derinden paylaşma fırsatları arama, dinleme, konuşma gibi arkadaşlık becerileri 6. sınıftan itibaren belirleyicidir (Elksnin & Elksnin, 2006). Bu beceriler iletişim

becerileriyle ilgili görüldüğünden ve yukarıda değinildiği gibi bu araştırmada kızların iletişim becerileri erkeklerinkinden daha iyi düzeyde bulunduğundan kızların akran ilişkilerine ilişkin yaşam doyumlarının da daha yüksek olduğu düşünülebilir.

SDÖ becerileri alt alanlarındaki problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri, kendilik değerini artıran becerileri ile SDÖ becerilerinde sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıkların görülmediği bulunmuştur. İletişim becerilerinde ise sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıkların 6. sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinin 7. sınıf öğrencilerinininkine ve 8. sınıf öğrencilerinininkine göre önemli düzeyde daha düşük olmasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. SDÖ becerilerinin alt alanlarından benlik saygısı dikkate alındığında benzer bir bulguya göre (Aydoğan, 2010) 6, 7 ve 8. sınıflarda eğitim alan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur. Çok boyutlu yaşam doyumunu alt alanlarından akran ilişkileri, çevre, aile ilişkileri, benlik ve çok boyutlu yaşam doyumunda sınıf düzeyine dayanan önemli farklılığın olmadığı belirlenirken, okul ilişkileri boyutundaki önemli farkın 6. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkilerinin 8. sınıftaki öğrencilerin okul ilişkileri düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir. İkiz ve Kırtıl-Görmez (2010) benzer bir araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyinde farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak, Çivitçi (2009)'un bulguları 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul, yaşanılan çevre, aile, benlik ve genel doyum düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Goldbeck ve diğerleri (2007), 10-19 yaş arasındaki öğrenciler üzerinde yaşam doyumunda gelişimsel boyutları incelemişler ve yaşam doyumunun yaşla birlikte düştüğünü bulmuşlardır. Umut değişkeninde de sınıf düzeyine dayanan önemli farklılıklar olduğu, bu farklılıkların da 6. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinin 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerinden önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Benzer şekilde Atık ve Kemer (2009), ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin umut düzeylerinin sınıf seviyelerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini, bu farklılığın da 6. sınıftaki öğrencilerin umut düzeylerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin umut düzeylerine göre önemli düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığını belirlemişlerdir. Hem yaşam doyumunu hem de umut düzeylerinin 8. sınıfa doğru giderek düşmesi, ülkemizde öğrencilerin 6. sınıftan itibaren liselere giriş sınavı gibi zorlu bir sınav sürecini ilköğretim ikinci kademe öğrenimi sırasında yaşıyor olmaları ile ilgili olabilir.

Çoklu regresyon analizi sonucunda kendilik değerini artıran beceriler ile SDÖ becerilerinin öğrencilerin yaşam doyumlarının; SDÖ becerilerinin de umudun pozitif yönde açıklayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yaşam doyumuna ilişkin bulgular, literatüre bakıldığında, SDÖ becerilerinden problem çözme, iletişim ve kendilik değerini artıran beceriler ile ilişkilendirilebilir. Hamarta (2009)'un çalışmasında yaşam doyumunu, olumlu problem yönelimi ve akılcı problem çözme ile olumlu ilişkili olarak bulunmuştur. Ayrıca, SDÖ becerilerinden iletişim becerileri kapsamında değerlendirilebilecek atılganlığa ilişkin Dönmez (2007) kendini ifade eden, atılgan öğrencilerin kendini ifade edemeyen, atılgan olmayanlara göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu

bulmuştur. Kendilik değerine ilişkin; benlik kavramı yaşam doyumunu anlamada önemli bir role sahiptir ve yapılan çalışmalarda (Parker, Martin, & Marsh, 2008; Yıldız, 2010) benlik saygısı ile yaşam doyumunu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Benlik saygısı yaşam doyumunun ilköğretim ikinci kademe ve diğer yaş gruplarında anlamlı bir yordayıcısıdır (Chang, McBride-Chang, Stewart, & Au, 2003; Chen, Cheung, Bond, & Leung, 2006). Tüm bu bulgular göz önüne alındığında öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan yeterli olmaları, yaşam doyumları için önemli bir kaynaktır denilebilir. Başka bir deyişle, iyi sosyal beceriler sadece sosyal yararlarla ilişkili olmayıp olumlu biliş ve duyuş durumlarıyla da ilişkilidir ve iyi düzeyde sosyal becerilere sahip bireyler zayıf sosyal becerileri olanlara göre kendi yaşantılarını daha az stresli olarak değerlendirebilirler (Segrin, Hanzal, Donnerstein, Taylor, & Domschke, 2007) ve bu doğrultuda yaşam doyumunu açısından daha avantajlı durumda olabilirler. Umut, SDÖ becerilerinden problem çözme becerileriyle ilişkili olmasının (Martin, 2007) yanı sıra araştırmalarda özellikle benlik saygısı ile tutarlı biçimde ilişkili bulunmaktadır. Buna göre ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin özellikle benlik saygısı ve umut düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Aydoğan, 2010; Bast, 2001; Rawlins, 1991). Benlik saygısı düzeyi yükseldikçe, umut düzeyi de yükselmektedir. Daha yüksek benlik saygısı olanlar, daha umutlu ve daha az umutsuzdurlar.

SDÖ becerilerinin hem çok boyutlu yaşam doyumunun hem de umudun pozitif yönde önemli açıklayıcısı olması ve yaşam doyumunu ile umudun bireylerin iyi olma düzeylerini pozitif yönde etkileyen ve olumlu ruh sağlığının birer göstergesi olmasından dolayı (Suldo & Huebner, 2006; Valle, Huebner, & Suldo, 2006) öğrencilerin daha kaliteli yaşam sürmeleri açısından okullarda yürütülecek gelişimsel rehberlik hizmetlerinde SDÖ'nün olmazsa olmaz konumda yer aldığı söylenebilir. İletişim becerisi gibi yeterlilikler akademik becerinin anlamlı bir yordayıcısı olabileceğinden (Burleson & Samter, 1992) bu araştırmada ele alınan değişkenlerin akademik başarıya etkisi araştırılabilir. Ayrıca, benlik saygısı ve umut düzeyleri sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaştığından (Aydoğan, 2010) öğrencilerin SED düzeyleri de sonraki araştırmalara dâhil edilebilir. Bunun yanında öğrencilerin yaşam doyumunu yargıları, öğrencilerin farklı sosyal ve bireysel kaynaklarından etkilendiğinden (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009) ve arkadaşlarla doyum yüksek düzeyde kalıp aile ilişkileri ile düşmekte olduğundan (Goldbeck, Schmitz, Besier, Herschbach, & Henrich, 2007) sosyal destek de ilgili değişkenlerle yapılacak araştırmalarda ele alınabilir. Gelecek çalışmalarda farklı kültürlerden örnekler alınarak kültürlerarası çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdi, B. (2010). Gender differences in social skills, problem behaviours and academic competence of Iranian kindergarten children based on their parent and teacher ratings. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1175-1179.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.

- Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol8say2/v8s2m9.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., & Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bast, K. N. (2001). *Examining the relationship between perception of friendship and self-concept in adolescent girls* (Unpublished master's thesis). Kansas University, Kansas.
- Bencivenga, A. S., & Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *NASSP Bulletin*, 87, 60-72.
- Burleson, B. R., & Samter, W. (1992). Are there gender differences in the relationship between academic performance and social behavior? *Human Communication Research*, 19(1), 155-175.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) Programs* (Illinois ed.). Retrieved from <http://www.edutopia.org/images/graphics/safeandsound.pdf>
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 182-189.
- Chen, S. X., Cheung, F. M., Bond, M. H., & Leung, J. (2006). Going beyond self-esteem to predict life satisfaction: The Chinese case. *Asian Journal of Social Psychology*, 9, 24-35.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). NY: Routledge.
- Çivitçi. A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-318.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Plays nice with others: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.

- Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Elias, M. J. (2001). Prepare children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, 21(4), 2001.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2006). *Teaching social-emotional skills at school and home*. Denver: Love Publishing Company.
- Folkman, S. (2010). Stress, coping, and hope. *Psycho-Oncology*, 19(9), 901-908.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh. Analyzing and understanding data*. (5. ed.). NJ: Prentice Hall.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16, 969-979.
- Greenberg, M. (2004). Schooling for the good heart presenter. In D. Goleman (Ed.), *Destructive emotions: How can we overcome them? A scientific dialogue with the Dalai Lama* (pp. 256-280). New York: Bantam Dell.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hayes, C. T., & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565-579.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158.
- Huebner, E. S., Laughlin, J. E., Ash C., & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychological Assessment*, 16, 118-134.
- İkiz, F. E., & Kırtıl-Görmez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1216-1225. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m30.pdf> adresinden alınmıştır.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. D. (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 40-58). New York: Teacher College Press.
- Kabakçı, Ö. F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut-Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Caring*

- classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 140-161). New York: Teacher College Press.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics. Use and interpretation* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons, Inc.
- Margalit, M., & Eysenck, S. (1990). Prediction of coherence in adolescence: Gender differences in social skills, personality, and family climate. *Journal of Research in Personality*, 24(4), 510-521.
- Martin, K. K. (2007). *Measuring hope: Is hope related to problem solving and criminal behaviour in offenders?* (Unpublished master's thesis). Toronto University, Toronto.
- Nikolayenko, O. (2011). Adolescents' hopes for personal, local, and global future: Insights from Ukraine. *Youth and Society*, 43(1), 64-89.
- Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- O'Brien, M. U., Weissberg, R. P., & Shriver, T. P. (2003). Educational leadership for academic, social and emotional learning. In M. J. Elias, H. Arnold, & C. S. Hussey (Eds.), *EQ + IQ best leadership practices for caring and successful schools* (pp. 23-35). Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- O'Brien, M. U., Weissberg, R. P., & Munro, S. B. (2005). Reimagining education: In our dream, social and emotional learning – or “SEL” – is a household term. *Green Money Journal*, 14(2), 57.
- Osborne, J. W. (2000). Prediction in multiple regression. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(2). Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7ven=2>
- Osborne, J. W., & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 8(2), Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8ven=2>
- Parker, P. D., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Factors predicting life satisfaction: A process model of personality, multidimensional self concept, and life satisfaction. *Australian Journal of Guidance ve Counselling*, 18(1), 15-29.
- Pasi, R. J. (1997). Initiating a program in social emotional education. *NASSP Bulletin*, 87(593), 100-105.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Payton, W. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.

- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Prosser, E. C. (2002). *The development and validation of a multicultural model of coping* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas University, Kansas.
- Rawlins, R. P. (1991). *The relationship among hope/hopelessness, self-esteem, perceived social support, and life events in adolescents* (Unpublished doctoral dissertation). Birmingham University, Alabama.
- Roesch, S. C., & Duangado, K. M. (2010). Dispositional hope and the propensity to cope: A daily diary assessment of minority adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(2), 191-198.
- Romasz, T. E. (2003). *Teaching social and emotional learning through literature the development and pilot implementation of a tertiary prevention group counseling curriculum for use with young urban elementary students demonstrating disrupt* (Unpublished doctoral dissertation). Rutgers, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Sandy, S. V., & Boardman, S. K. (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management*, 11(4), 337-357.
- Schaefer, S. A., King, K. A., & Bernard, A. L. (2007). Is there a relationship between life satisfaction and the five health dimensions. *American Journal of Health Studies*, 22(3), 139-147.
- Schwab, J. (2009a). *Multiple regression, assumptions and outliers* [Unpublished lecture notes]. Retrieved from <http://www.utexas.edu/courses/schwab>
- Schwab, J. (2009b). *Complete standard multiple regression analysis* [Unpublished lecture notes]. Retrieved from <http://www.utexas.edu/courses/schwab>
- Segrin, C., Hanzal, A., Donnerstein, C., Taylor, M., & Domschke, T. J. (2007). Social skills, psychological well-being, and the mediating role of perceived stress. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(3), 321-329.
- Statistical Package for Social Sciences. (2009). *PASW Statistics 18 core system user's guide*. Illinois: SPSS Inc.
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273-290.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope, theory, measures, and applications* (pp.3-24). San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Davonsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.

- Stern, R. (1999). Hormone-driven kids: A call for social and emotional learning in the middle school years. *Voices From the Middle*, 7(1), 3-8.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, C. A., Liang, B., Tracy, A. J., Williams, L. M., & Seigle, P. (2002). Gender differences in middle school adjustment, physical fighting, and social skills: evaluation of a social competency program. *The Journal of Primary Prevention*, 23(2), 259-272.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44, 393-406.
- Wallen, N. E., & Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research: A guide to the process*. (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Weissberg, R. P. (2000). Improving the lives of millions of school children. *American Psychologist*, 55(11), 1360-1373.
- Yıldız, M. A. (2010). *Sokakta çalışan ve çalışmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı, yaşam doyumu ve depresyon düzeylerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Zins, J. E., & Wagner, D. I. (1997). Educating children and youth for psychological competence. In R. J. Illback & C. T. Cobb (Eds.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (pp. 137-156). Washington, DC: American Psychological Association.



The Predictive Power of University Students' Positive-Negative Moods in Their Psychological Well-Being

Behire KUYUMCU*

Received: 17 September 2012

Accepted: 02 November 2012

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate the predictive power of university students' positive-negative moods in their psychological well-being. The sample consisted of 188 undergraduate students from Faculty of Education at Gazi University. Positive-Negative Emotion Scale (Watson, Clark, & Fellegen, 1988) and Psychological Well-Being Scale (Ryff, 1989) were used to collect data which were then analyzed by Pearson moment correlation and regression. Results revealed that positive emotions predicted positive relations with others only while negative emotions predicted all under psychological well-being. Results were discussed in light of the recent literature, and suggestions were made for further research and counseling practices.

Keywords: emotion, positive-negative mood, well-being, psychological well-being

Extended Abstract

Purpose and Significance: Well-being is an important concept in positive psychology. It is accepted that there are two basic perspectives about well-being: Hedonism and Eudemonism. In hedonism, well-being is defined as taking pleasure from life. In other words, well-being includes subjective evaluations, that is, well-being is subjective. In eudemonism, well-being is when psychological function is completed. Conceptually, it is called as psychological well-being (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002). The psychological well-being dimensions, *positive relations with others*, *autonomy*, *environmental mastery*, *personal growth*, *purpose in life*, *self-acceptance*, are the dependent variables in this research. According to Ryff's formulation (1989), *positive relations with others* is defined as a warm, trusting interpersonal relations and strong feelings of empathy and affection; *autonomy* is defined as a belief that one's thoughts and actions are one's own and should not be determined by agencies or causes outside one's control; *environmental mastery* is defined as the ability to "choose or create environments suitable to his or her psychic condition"; *personal growth* is defined as the continuing ability to "develop one's potential, to grow and expand as a person; *purpose in life* is defined as to have "a clear comprehension of life's purpose, a sense of directedness, and intentionality"; *self-acceptance* is defined as "holding positive attitudes toward oneself emerges" (p. 1071).

It is known that there is a relationship between psychological well-being and emotions (Lane, Quinlan, Schawartz, Walker, & Zeitlin, 1990; Lundh, Johnson, Sundqvist, &

* PhD., Counselor, Gazi University, Ankara, Turkey, behirek@gmail.com

Olsson, 2002; Winkelman, 2000). Emotions are categorized under two: positive and negative emotions. Compassion, pride, pleasure are some of positive emotions. Guilt, sadness, anger are some of negative emotions. Positive and negative emotions are significant for psychological well-being ((Diener, Sandvik, & Pavot, 1991; Dua, 1993; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). However, those studies were carried out abroad. For this reason, it has been decided to conduct this study which aims to investigate possible relations between positive-negative moods and psychological well-being.

Methods: The sample consisted of randomly selected 188 undergraduate students from Gazi University. % 61 of those ($n=113$) were female and % 39 ($n=75$) were male. Two instruments were used in this study: The *Positive-Negative Emotion Scale* was developed by Watson, Clark and Fellegen (1988) which consists of 20 items. Its Turkish version was developed by Gençöz (2000) who calculated Cronbach alpha as .83 for positive emotions, and as .86 for negative emotions. The *Psychological Well-Being Scale* was developed by Ryff (1989) that consists of 84 items and was adapted into Turkish by Cenkseven (2004) who calculated Cronbach alpha as .91 for positive relations with others; as .86 for autonomy; as .90 for environmental mastery; as .87 for personal growth; as .90 for purpose in life; and as .93 for self-acceptance. Pearson moment correlation and regression were used for data analysis.

Results: The results of regression analyses showed that positive emotions ($R^2 = .03$, $F_{\text{reg}}(1/188) = 6.41$, $p < .05$) and negative emotions ($R^2 = .13$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 13.42$, $p < .001$) predicted positive relations with others only while negative emotions predicted autonomy ($R^2 = .07$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 7.00$, $p < .001$), environmental mastery ($R^2 = .20$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 23.49$, $p < .001$), personal growth ($R^2 = .12$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 12.66$, $p < .001$), purpose in life ($R^2 = .16$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 17.25$, $p < .001$), and self-acceptance ($R^2 = .20$, $F_{\text{reg}}(2/188) = 23.09$, $p < .001$).

Discussion and Conclusions: As a result, it was understood that there is a relationship between positive-negative moods and psychological well-being of university students. Whereas negative emotions predicted all under psychological well-being, positive emotions predicted positive relations with others only. This is in line with studies (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991; Dua, 1993; Fredrickson, 2000, 2001; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) which showed that there is a relationship between positive-negative moods and psychological well-being. That the prediction power of positive emotions was lower than negative emotions' in psychological well-being might be explained by culture because people from collective cultures use negative affect items (upset, irritable, ashamed, nervous, and afraid) more than positive ones to describe themselves (Christopher, 1999). Similarly, Diener, Suh, Smith, and Shao (1995) found that students in Korea and China were more used to negative affect than were American students. By the way, it was known that there is also a collectivist culture in Turkey (Mesquita, 2001; Uskul, Hynie, & Lalonde, 2004). In order to analyze this relationship

in more detail, variables related to culture can be added to the study, and also, this study can be carried out with different samples and research designs (experimentally).

Üniversite Öğrencilerinin Pozitif ve Negatif Duygu Durumlarının Psikolojik İyi Oluşlarını Yordama Gücü

Behire KUYUMCU*

Makale Gönderme Tarihi: 17 Eylül 2012

Makale Kabul Tarihi: 02 Kasım 2012

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin pozitif ve negatif duygu durumlarının psikolojik iyi oluşlarını yordama gücünü incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden, ulaşılabilen ve gönüllü olan 188 öğrenci oluşturmaktadır. Pozitif-Negatif Duygu Ölçeği (Watson, Clark, & Fellegen, 1988) ve Psikolojik İyi-oluş Ölçeği (Ryff, 1989) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, pozitif duyguların sadece psikolojik iyi oluş faktörlerinden *diğerleri ile olumlu ilişkileri* yordarken, negatif duyguların diğer tüm faktörleri yordadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarını sağlamayı hedeflerken pozitif-negatif duygu düzeylerinin de dikkate alınabileceğini göstermektedir. Bu ve diğer sonuçların literatüre uygunluğu tartışılmış, araştırmacılara ve rehberlik ve psikolojik danışma uygulayıcılarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: duygular, pozitif-negatif duygular, iyi oluş, psikolojik iyi oluş.

Giriş

Bireyin kendini “iyi” hissetmesi kadar, nesnel değerlendirmeler ışığında “iyi” olduğunu bilmesi de önemlidir çünkü kişi, bu nesnel değerlendirmeler aracılığıyla var olan gücünü fark edebilmekte ve en iyi biçimde değerlendirebilmektedir. Ryff (1989), iyi oluş kavramının patoloji olmaması anlamına gelmeyeceğini belirtmiş ve iyi oluşun temelinde var olan potansiyeli en üst düzeyde kullanabilmenin olduğuna vurgu yapmıştır. McGrigor ve Little (1998)’e göre ise iyi oluş, yaşamın anlamının ve yaşamdaki amaçların değerlendirilmesiyle ilişkilidir. Ryan ve Deci (2001), iyi oluşu psikolojik ihtiyaç ile açıklamıştır. Onlara göre özerklik, beceri ve ilişki kurma temel psikolojik ihtiyaçlar olup bunların karşılanma becerisi iyi oluşu açıklamaktadır.

İyi oluşla ilgili iki temel bakış açısı olduğu kabul edilmektedir: (a) Hedonizm ve (b) Eudemonizm. Hedonik yaklaşımda iyi oluş, yaşamdan alınan haz olarak görülür. Kişinin yaşamdan aldığı doyumla ilgili değerlendirmeleri önemlidir. Diğer bir ifadeyle, hedonik yaklaşımda iyi oluş, öznel değerlendirmeleri içerir ve psikolojideki kavramsal karşılığı “öznel iyi oluş” tur. Eudemonik yaklaşımda iyi oluş, tam olarak psikolojik fonksiyonda değildir ve psikolojideki kavramsal karşılığı “psikolojik iyi oluş” tur (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

Psikolojik iyi oluş ve psikolojik sağlık (düşük kaygı, düşük depresyon, yüksek yaşam doyum) kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı çalışmalar olmakla birlikte (Frost & Frost, 2000; Lee, 2006) bu çalışmada öncelikli olarak Ryff (1989)’un genç, yetişkin ve orta yaşlılar üzerinde yürüttüğü çalışma sonucunda geliştirdiği psikolojik iyi oluş modeli, araştırmanın teorik zeminini oluşturmaktadır. Ryff (1989), iyi oluşun *mutluluk* değil, *kendini geliştirme* olarak düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle iyi oluşla, özellikle de psikolojik iyi oluşla ilgili

* Dr., Psk. Dan., Gazi Üniversitesi, behirek@gmail.com

çalışmalarında gelişim psikolojisinden, kendini gerçekleştirme, işlevsel olma ve olgunlaşma kavramlarından, pozitif psikolojiden etkilenmiştir. Bu etkileşim sonucunda psikolojik iyi oluşu olumlu psikolojik işlevsellik olarak tanımlamış ve altı boyutta ele almıştır. Bunlar, *diğerleriyle olumlu ilişkiler*, *özerklik*, *çevre hâkimiyeti*, *kişisel gelişim*, *yaşam amacı ve kendini kabul*'dür.

Diğerleriyle olumlu ilişkiler (positive relations with others), samimiyet, ilişkilere güvenme, empati, doyum, yakın ilişkilerde bulunmaktan kaçınmama, başkalarına yardımcı olma gibi özellikleri tanımlar. *Özerklik* (autonomy), kişinin geniş sosyal çevrede bireyselliğini elde etmek için kişisel özerklik araması, sosyal beklentiye rağmen düşünce ve davranışlarını kişisel standartlarına göre düzenlemesi olarak açıklanmaktadır. Kişinin kendi kendini denetleyebilmesi, bağımsız olması, davranışlarını kendi içinde organize edebilmesi davranış örneklerindendir. *Çevre hâkimiyeti* (environmental mastery), kişinin içinde bulunduğu ruh hâline uygun çevre seçme ya da oluşturma becerisine sahip olmasıdır. Akıl sağlığı kuramcılarına göre bu özellik, akıl sağlığının en kilit özelliğidir. *Kişisel gelişim* (personal growth), psikolojik iyi oluş boyutları arasında Aristo'nun "eudiamonia" tanımına en yakın olanıdır ve kendini gerçekleştirme ile ilgilidir. Kişinin potansiyelini geliştirmesi, birey olarak büyüme ve gelişme becerisini sürdürebilmesidir. Kişinin sadece temel becerileri başarmış olması yeterli değildir. Birey olarak potansiyelini ilerletmeye, gelişmeye ve büyümeye devam etmesi gerekir. *Yaşam amacı* (purpose in life), kişinin yaşamda amacının olmasının yanı sıra yaşamın amacını kavrayabilme becerisidir. Bu boyut kuramsal temelini varoluş perspektifinden, özellikle de Frankl'ın "anlam arayışı" ile ilgili açıklamalarından almıştır. Logo terapi olarak bilinen bu yaklaşıma göre, insanlara yaşadıkları olayların ve çektikleri acıların anlamını ve amacını bulmaları konusunda yardım etmek önemlidir. Sartre'ın otantik yaşama algısı (olduğun gibi davranabilme) da bu boyutu etkilemiştir. *Kendini kabul* (self-acceptance), kişinin davranışlarının, motivasyon kaynaklarının ve duygularının farkında olması ve onlara karşı olumlu tutum içerisinde olmasıdır. Sadece güçlü yönler değil, güçsüz yönler de fark edilmeli ve kabul edilmelidir (Ryff, 1989, 1995; Ryff & Singer, 2008).

Psikolojik iyi oluşun sağlanmasında önemli olan kavramlardan birinin duygu olduğu (Lane, Quinlan, Schawartz, Walker, & Zeitlin, 1990; Lundh, Johnson, Sundqvist, & Olsson, 2002; Winkelman, 2000) bilinmektedir. Duygu ile ilgili literatüre bakıldığında pozitif ve negatif duygu sınıflamasına vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Bu araştırmada da pozitif ve negatif duyguların psikolojik iyi oluşla ilişkisine yer verilmiştir. Pozitif duygu, genel olarak hoşluk hissi veren duygular olarak açıklanmaktadır. Zevk, şefkat, gurur duyma pozitif duyguya örnek olabilmektedir. Negatif duygular, suçluluk, üzüntü, kızgınlık, utanma, kaygı gibi hoşla gitmeyen duyguları ifade etmektedir (Diener, Suh, & Oishi, 1997). Negatif duyguların yüksek olması, bireyin kendini "kötü" hissettiği, memnuniyetsizliğinin yüksek olduğu; pozitif duyguların yüksek olması ise, bireyin kendini "iyi" hissettiği, çevreyle olumlu ilişki içerisinde olduğu bilgisini sunmaktadır (Crowford & Henry, 2004). Pozitif duyguları daha sık yaşayan kişilerde güven, iyimserlik, yetkinlik, sosyallik, enerjik olma,

özgünlük ve esneklik gibi özellikler sıklıkla görülmektedir (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Pozitif duygular en uygun düzeyde “iyi oluşun” yaşanmasına yardımcı olmakta, yaşanan anı “güzel” bir yaşantıya dönüştürmektedir. Pozitif ve negatif duygular arasında dengenin sağlanması bu duruma yol açmaktadır. Üstelik pozitif duygular bireyi olumluya sevk etmekte, psikolojik olarak gelişimi (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991) ve psikolojik iyi oluşu (Fredrickson, 2000; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) artırmaktadır. Buna karşın negatif duygular kaygı, depresif belirti ve stresi artırırken (Dua, 1993; Fredrickson, 2001) psikolojik iyi oluşu ve psikolojik sağlığı azaltmaktadır (Dua, 1993). Negatif duygular kaygıyı yordarken, hem negatif hem de pozitif duyguların birlikte (yüksek negatif duygu-düşük pozitif duygu) depresyonu yordama gücüne sahip olduğunu ifade eden çalışmalar da (Dyck, Jolly, & Kramer, 1994; Jolly, Dyck, Kramer, & Wherry, 1994; Russell & Carroll, 1999) bulunmaktadır. Bunun yanı sıra negatif duyguların psikolojik sağlığı pozitif duygulardan daha fazla etkilediği (Dua, 1994) bulunmuştur fakat konuyla ilgili vurgulanması gereken nokta şudur: Pozitif duyguların yüksek olması, negatif duyguların düşük olması; negatif duyguların yüksek olması da pozitif duyguların düşük olması anlamına gelmemektedir. Pozitif ve negatif duygu birbirinden bağımsız iki ayrı duygu durumu olarak düşünülmelidir (Russell & Carroll, 1999).

Sonuç olarak, bireyler olumlu ve olumsuz duyguları hayat boyu yaşamaktadır. Bu durumun onların psikolojik iyi oluşlarını dolaylı ya da doğrudan etkilediği düşünülebilir. Bu araştırmada da pozitif-negatif duygu durumunun psikolojik iyi oluşu yordama gücü incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi betimsel yöntemdir. Betimsel yöntemde araştırmacı, müdahaleci olmadan var olan olay/olguyu tanımlamaya çalışır (Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından ulaşılabilen ve gönüllü olan 188 öğrenci oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları, sadece çalışma grubuna genellenebilmektedir. Başlangıçta veri toplama araçları 200 öğrenciye uygulanmıştır. Verilerin uygunluğu incelendiğinde uç değerleri fazla olan ya da ölçek maddelerinin çoğunu boş bırakan 12 öğrenci, gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Çalışma grubu için analizler 188 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin %61’i (n=113) kadın, % 39’u (n=75) erkektir. Yaş aralığı 17 ile 25 olan grubun yaş ortalaması 20’dir.

Veri Toplama Araçları

Pozitif-negatif duygu ölçeği. Watson, Clark ve Tellegen (1988) tarafından geliştirilen ölçekte deneklerin son bir haftalık dönemdeki duygu düzeyleri değerlendirilmektedir. 10 pozitif ve 10 negatif duygu maddesi içeren, her bir maddesi 1 (çok az ya da hiç) ile 5 (çok fazla) arasında değerlendirilen bu ölçekte her bir duygu

boyutu için alınabilecek puanlar 10-50 arasında değişmektedir. Ölçekteki pozitif ve negatif duygu düzeylerinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu $-.35$ ve $.56$, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin durumluk kaygı puanı ile korelasyonu ise $-.35$ ve $.51$ olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Pozitif duygu boyutu için iç tutarlılık katsayısı $.83$; negatif duygu için $.86$ 'dır. Test-tekrar test değerleri ise $.40$ ve $.54$ arasında belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğinin orijinalinde olduğu gibi maddeler pozitif ve negatif duygu faktörleri altında toplanmıştır.

Psikolojik iyi oluş ölçeği. Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşunu ölçmek amacıyla Ryff (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 84 madde ve altı faktörden oluşan 6'lı Likert tipindedir. Ölçekten toplam puan elde edildiği gibi faktör puanları da elde edilmektedir. Bu çalışmada sadece faktör (diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, kişisel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabul) puanları üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Her bir faktörden alınabilecek puan 14-84 arasında değişmektedir. Faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) *diğerleriyle olumlu ilişkiler* $.91$; *özerklik* $.86$; *çevre hâkimiyeti* $.90$; *kişisel gelişim* $.87$; *yaşam amacı* $.90$; *kendini kabul* $.93$ 'tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Cenkseven (2004) tarafından yapılmıştır. Uyarlama sonucu faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha), *diğerleriyle olumlu ilişkiler* $.83$; *özerklik* $.78$; *çevre hakimiyeti* $.77$; *kişisel gelişim* $.74$; *yaşam amacı* $.76$; *kendini kabul* $.79$ olarak bulunmuştur.

Veri Analiz Yöntemi

Veri analizleri SPSS/WINDOWS 16.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1'de değişkenlere ait ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Çalışma grubunun yaş ortalaması 20.55 ; standart sapması 1.39 bulunmuştur.

Tablo 1

Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma

Değişkenler	N	Ortalama	Standart Sapma
YAŞ	188	20.55	1.39
PODU	188	32.12	7.74
NEDU	188	24.02	8.20
OLİŞ	188	62.70	10.95
ÖZR	188	55.50	8.00
ÇEHA	188	57.00	9.18
KİGE	188	61.20	9.57
YAAM	188	59.46	10.59
KEKA	188	56.40	10.42

PODU: Pozitif Duygu, NEDU: Negatif Duygu, OLİŞ: Diğerleri İle Olumlu İlişkiler, ÖZR: Özerklik, KİGE: Kişisel Gelişim, YAAM: Yaşam Amacı, KEKA: Kendini Kabul.

Değişkenler arası ilişkileri gösteren korelasyon matrisi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenler Arası İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Matrisi

	PODU	NEDU	OLİŞ	ÖZR	ÇEHA	KİGE	YAAM	KEKA
PODU	1							
NEDU	.24**	1						
OLİŞ	.18*	-.25**	1					
ÖZR	.12	-.19**	.35**	1				
ÇEHA	.14	-.38**	.75**	.39**	1			
KİGE	.09	-.30**	.67**	.46**	.63**	1		
YAAM	.05	-.36**	.69**	.43**	.67**	.70**	1	
KEKA	.11	-.39**	.68**	.42**	.76**	.62**	.71**	1

PODU: Pozitif Duygu, NEDU: Negatif Duygu, OLİŞ: Diğerleri İle Olumlu İlişkiler, ÖZR: Özerklik, KİGE: Kişisel Gelişim, YAAM: Yaşam Amacı, KEKA: Kendini Kabul. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tablo 2’de değişkenler arası korelasyon katsayıları verilmiştir. Pozitif duygu ile negatif duygu ($r=.24$, $p<.01$) ve diğerleri ile olumlu ilişkiler ($r=.18$, $p<.05$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Negatif duygu ile psikolojik iyi oluşun bütün faktörleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Tablo 3

Diğerleri İle Olumlu İlişkilerin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	R ² _{değ}	F _{değ}	F _{reg}	df	β	p
1	(Sabit)								.000***
	PD	.18	.03	.03	6.41	6.41	1/188	.18	.012*
2	(Sabit)								.000***
	PD	.36	.13	.09	19.78	13.42	2/188	.26	.000***
	ND							-.32	.000***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. * $p<.05$. *** $p < .001$

Tablo 3’e bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin, ilgili R² değerine göre üniversite öğrencilerinin diğerleriyle olumlu ilişkiler puanlarında gözlenen toplam varyansın %03’ünü açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı (R²=.03, F_{reg(1/188)}=6.41, $p<.05$) düşük düzeyde anlamlıdır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %13’e yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının (R²=.13, F_{reg(2/188)}=13.42, $p<.001$) ve R² de sağladığı artışın anlamlı (F_{değ(2/188)}=19.78, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4

Çevresel Hâkimiyetin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R ²	R ² _{değ}	F _{değ}	F _{reg}	df	β	p
1	(Sabit)								.000***
	PD	.14	.02	.02	3.76	3.76	1/188	.14	.054
2	(Sabit)								.000***
	PD	.45	.20	.18	42.39	23.49	2/188	.25	.000***
	ND							-.44	.000***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. *** $p < .001$

Tablo 4’e bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin ilgili R² değerine göre üniversite öğrencilerinin çevresel hâkimiyet

puanlarında gözlenen toplam varyansın %.02'sini açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı ($R^2=.02$, $F_{\text{reg}(1/188)}=3.76$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %20'ye yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının ($R^2=.20$, $F_{\text{reg}(2/188)}=23.49$, $p<.001$) ve R^2 de sağladığı artışın anlamlı ($F_{\text{değ}(2/188)}=42.39$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Özerkliğın Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R^2	$R^2_{\text{değ}}$	$F_{\text{değ}}$	F_{reg}	df	β	p
1	(Sabit)								.000***
	PD	.12	.02	.02	3.07	3.01	1/188	.12	.092
2	(Sabit)								.000***
	PD	.27	.07	.06	10.98	7.00	2/188	.18	.014*
	ND							-.24	.001***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. * $p<.05$. *** $p<.001$

Tablo 5'e bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin ilgili R^2 değerine göre üniversite öğrencilerinin özerklik puanlarında gözlenen toplam varyansın %.02'sini açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı ($R^2=.02$, $F_{\text{reg}(1/188)}=3.01$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %.07'ye yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının ($R^2=.07$, $F_{\text{reg}(2/188)}=7.00$, $p<.001$) ve R^2 de sağladığı artışın anlamlı ($F_{\text{değ}(2/188)}=10.98$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Yaşam Amacının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R^2	$R^2_{\text{değ}}$	$F_{\text{değ}}$	F_{reg}	df	β	p
1	(Sabit)								.000***
	PD	.06	.003	.003	.575	.575	1/188	.06	.449
2	(Sabit)								.000***
	PD	.40	.16	.15	33.83	17.25	2/188	.15	.030*
	ND							-.40	.000***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. * $p<.05$. *** $p<.001$

Tablo 6'ya bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin ilgili R^2 değerine göre üniversite öğrencilerinin yaşam amacı puanlarında

gözlenen toplam varyansın %.003'sini açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı ($R^2=.02$, $F_{\text{reg}(1/188)}=.575$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %16'ya yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının ($R^2=.16$, $F_{\text{reg}(2/188)}=17.25$, $p<.001$) ve R^2 de sağladığı artışın anlamlı ($F_{\text{deg}(2/188)}=33.83$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7

Kişisel Gelişimin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R^2	R^2_{deg}	F_{deg}	F_{reg}	df	β	P
1	(Sabit)								.000***
	PD	.10	.01	.01	1.76	1.76	1/188	.10	.186
2	(Sabit)								.000***
	PD	.35	.12	.11	23.35	12.66	2/188	.18	.013*
	ND							-.34	.000***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. * $p<.05$. *** $p<.001$

Tablo 7'ye bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin ilgili R^2 değerine göre üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim puanlarında gözlenen toplam varyansın %.01'ini açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı ($R^2=.01$, $F_{\text{reg}(1/188)}=1.76$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %12'ye yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının ($R^2=.12$, $F_{\text{reg}(2/188)}=12.66$, $p<.001$) ve R^2 de sağladığı artışın anlamlı ($F_{\text{deg}(2/188)}=23.35$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8

Kendini Kabulün Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayan	R	R^2	R^2_{deg}	F_{deg}	F_{reg}	df	β	P
1	(Sabit)	.12	.01	.01	2.52	2.52	1/188		.000***
	PD							.12	.114
2	(Sabit)	.45	.20	.19	43.10	23.09	2/188		.000***
	PD							.22	.001***
	ND							-.45	.000***

PD: Pozitif Duygu. ND: Negatif Duygu. * $p<.05$. *** $p<.001$

Tablo 8'e bakıldığında analiz aşamasında ilk sırada yer olan pozitif duygu değişkeninin ilgili R^2 değerine göre üniversite öğrencilerinin kendini kabul puanlarında

gözlenen toplam varyansın %.01'ini açıkladığı görülmektedir. Pozitif duygu durumunun varyansa olan bu katkısı ($R^2=.01$, $F_{\text{reg}(1/188)}=2.52$, $p>.05$) anlamlı bulunmamıştır. İkinci aşamada regresyon eşitliğine katılan negatif duygu ile açıklanan toplam varyans oranı %20'ye yükselmiştir. Negatif duygu durumunun varyansa olan bu katkısının ($R^2=.20$, $F_{\text{reg}(2/188)}=23.09$, $p<.001$) ve R^2 de sağladığı artışın anlamlı ($F_{\text{deg}(2/188)}=43.10$, $p<.001$) olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Üniversite öğrencilerinin pozitif ve negatif duygularının psikolojik iyi oluşlarını yordama gücünün araştırıldığı bu çalışmada pozitif duyguların psikolojik iyi oluş faktörlerinden sadece diğerleri ile olumlu ilişkileri yordadığı bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, bireyin zevk, şefkat gibi pozitif duygularının yoğun olması, diğerleri ile olumlu ilişkiler kurmada başarılı olacağı anlamına gelebilir. Bu sonuç üzerinde pozitif duyguları daha sık yaşayan insanların özelliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu kişiler, negatif duygu yoğunluğu yüksek olanlara göre daha sosyal, iyimser ve enerjiktir (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre negatif duygular, psikolojik iyi oluş faktörlerinin hepsini, *diğerleriyle olumlu ilişkiler, özerklik, çevre hâkimiyeti, kişisel gelişim, yaşam amacı ve kendini kabul* yordamıştır. Bu sonuç, bireyin yaşadığı suçluluk, üzüntü, kızgınlık gibi negatif duygular arttıkça psikolojik iyi oluş özelliklerinde azalma görüldüğü anlamına gelmekte olup negatif duygusu yoğun olan kişilerde yakın ilişkilerde bulunma, sosyal beklentilere rağmen duygu, düşünce ve davranışlarını kişisel standartlara göre düzenleyebilme, bulunduğu ortamı yönetebilme, gelişime açık olma, kendine ilişkin olumlu tutum içinde olma gibi özelliklerin yeterince olmayabileceği şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatüre bakıldığında araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar (Diener, Sandvik, & Pavot, 1991; Dua, 1993; Fredrickson, 2000, 2001; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005) da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda da negatif duygular psikolojik iyi oluşu yordamış, iki değişken arasında negatif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda dikkat çeken diğer bir durum, negatif duyguların pozitif duygulardan daha yüksek oranda psikolojik iyi oluş faktörlerini yordadığıdır. Bu sonuç, Dua (1994)'ün negatif duyguların psikolojik iyi oluşu pozitif duygulardan daha fazla etkilediği görüşüyle tutarlılık göstermektedir. Kişinin kendini “mutlu” hissetmesi (pozitif duyguların daha yoğun olması) psikolojik sağlığının yerinde olduğu anlamına gelmezken, “kötü” hissetmesi (negatif duygularının daha yoğun olması) psikolojik sıkıntılarının olup olmadığı sorusunu akla getirebilir. Bu bağlamda, psikolojik iyi oluşun nesnel bir değerlendirme olduğu ve psikolojik sağlık ile ilgili olduğu düşünüldüğünde negatif duyguların psikolojik iyi oluş için daha açıklayıcı olmasının anlaşılır olduğu söylenebilir. Öte yandan, bu sonuç üzerinde Türk kültür yapısının etkili olduğu düşünülebilir. Ülkemizde Batı ülkelerine kıyasla kolektif kültür daha baskındır (Mesquita, 2001; Uskul, Hynie, & Lalonde, 2004). Kolektif kültürlerde kişi kendini tanımlarken negatif duyguları daha fazla kullanmaktadır (Christopher, 1999). Benzer şekilde, Diener ve diğerleri (1995) kolektif kültürün yaygın olduğu Kore ve Çin'deki

üniversite öğrencilerinin bireysel kültürle yetişen Amerikalı öğrencilere göre kendilerini daha negatif duygularla kabul ettiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde araştırma sonucunun literatürle örtüştüğü söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarının üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinde çalışan uzmanlar için yardımcı olacağı düşünülebilir. Bu birimlerde psikolojik iyi oluşun sağlanması için planlanan gelişim grupları, psiko-eğitsel programlar gibi gelişimsel ve önleyici müdahalelerde duygulara yönelik çalışmalara (duygusal farkındalık, negatif duygularla başa çıkma, pozitif-negatif duygu dengesini kurabilmek için duygu yönetimi gibi) yer verilebilir.

Konuyla ilgilenen diğer araştırmacıların da araştırma sonuçlarından faydalanabileceği düşünülmektedir. Yeni araştırmacılar çalışmalarını deneysel yöntemde modelleyerek pozitif-negatif duygular ile psikolojik iyi oluş arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymada daha başarılı olabilir. Öte yandan pozitif-negatif duygu durumu ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide kültürün etkisi incelenebilir. Böylelikle, pozitif ve negatif duyguların evrenselliği tartışmaya açılabilir, psikolojik iyi oluşun operasyonel tanımı ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kolektif kültür için uygunluğu test edilebilecektir.

Kaynakça

- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: Exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling and Development*, 77, 141-152.
- Crawford, J., & Henry, J. (2004). The positive and negative affect schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43, 245-265.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack (Ed.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119-139). Oxford, England: Pergamon Press.
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent finding of subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.
- Diener, E., Suh, E., Smith, H., & Shao, L. (1995). National and cultural differences in reported subjective well-being: Why do they occur? *Social Indicators Research*, 34, 7-32.
- Dua, J. K. (1993). The role of negative affect and positive affect in stress, depression, self-esteem, assertiveness, Type A behaviors, psychological health, and physical health. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 119(4), 515-552.

- Dua, J. K. (1994). Comparative predictive value of attributional style, negative affect, and positive affect in predicting self-reported physical health and psychological health. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(7), 669-680.
- Dyck, M. J., Jolly, J. B., & Kramer, T. (1994). An evaluation of positive affectivity, negative evaluation of PANAS: Affectivity, and hyperarousal as markers for assessing between syndrome relationships. *Personality and Individual Differences*, 17, 637-646.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention and Treatment*, 3(1).
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frost, K. M., & Frost, C. J. (2000). Romanian and American life aspirations in relation to psychological well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 31, 726-751.
- Gençöz T. (2000). Pozitif ve negatif duygu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Jolly, J. B., Dyck, M. J., Kramer, T. A., & Wherry, J. N. (1994). Integration of positive and negative affectivity and cognitive content specificity: Improved discrimination of anxious and depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 544-552.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive developmental measure of emotion. *Journal of Personality and Assessment*, 55(1/2), 124-134.
- Lee, S. (2006). *Saliency of one's heritage culture: Asian cultural values and its interconnections with collective self-esteem and acculturation/enculturation as predictor of psychological well-being of people of Chinese descent* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, USA.
- Lundh, L. G., Johnsson, A., Sundqvist, K., & Olsson, H. (2002). Alexithymia, memory of emotion, emotional awareness, and perfectionism. *Emotion*, 2(4), 361-379.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- McGregor, I., & Little, B. R. (1998). Personal projects, happiness and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.

- Mesquita, B. (2001). Emotion in collectivist and individualist contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 68-74.
- Russell, J., & Carroll, J. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3-30.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everyting, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-106.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and homan potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Uskul, A. K., Hynie, M., & Lalonde, R. N. (2004). Interdependence as a mediator between culture and interpersonal closeness for Euro-Canadians and Turks. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35, 174-191.
- Winkelman, D. K. (2000). *The relationship among ambivalence over the inhibition and expression of specific emotions, physical health, and psychological well-being* (Unpublished doctoral dissertation). Brandeis University, Massachusetts.



The Effects of Computer-Assisted Instruction of Simple Circuits on Experimental Process Skills*

Şeyma ULUKÖK**

Harun ÇELİK***

Uğur SARI****

Received: 08 August 2012

Accepted: 29 November 2012

ABSTRACT: The experimental and control groups were composed of 30 sophomores majoring in Classroom Teaching for this study investigating the effects of computer-assisted instruction of simple circuits on the development of experimental process skills. The instruction includes experiments and studies about simple circuits and its elements (serial, parallel, and mixed connctions of resistors) covered in Science and Technology Laboratory II course curriculum. In this study where quantitative and qualitative methods were used together, the control list developed by the researchers was used to collect data. Results showed that experimental process skills of sophomores in experimental group were more developed than that of those in control group. Thus, it can be said that computer-assisted instruction has a positive impact on the development of experimental process skills of students.

Keywords: science laboratory, circuit, experimental process skills, computer-assisted instruction.

Extended Abstract

Purpose and Significance: Some problems such as lack of equipments in the laboratory, overcrowded classrooms, cost and danger of experiments, and ineffectiveness of demonstrations in explaining the topic to be covered reduce the productiveness of the laboratory applications in education. In addition to this, there have been studies in the literature suggesting use of computer simulations in classrooms and laboratories that is effective in increasing success and developing scientific process skills of the students (Bozkurt, 2007; Wieman & Perkins, 2006; Yiğit & Akdeniz, 2003). From this point of view, the purpose of this study is to investigate the effects the effects of computer-assisted instruction of simple circuits via simulations on the development of experimental process skills of pre-service teachers. For this reason, research questions addressed in this study were as follows: (1) Are there any differences between experimental process skills post-test scores of students in the experimental and control group? (2) What are the possible reasons behind the problems encountered by students while forming and schematizing electric circuits? (3) Does computer-assisted instruction of electric circuits via simulations influence students' forming and schematizing electric circuits?

*This study is an extended version of a paper presented at the 28th International Congress of Physics held on September 6-9, 2011.

**Res. Assist., Artvin Çoruh University, sulukok@hotmail.com

*** Assist. Prof. Dr., Kırıkkale University, haruncelik@kku.edu.tr

**** Corresponding author: Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Kırıkkale, Turkey, usari05@yahoo.com

Methods: This study was conducted with 30 sophomores majoring in Classroom Teaching and taking Science and Technology Laboratory II course in the Faculty of Education, Kırıkkale University in the 2010-11 academic year. In the study, criterion sampling, one of purposeful sampling methods was employed. A worksheet on simple electric circuit experiment (connecting resistors serial, parallel or mixed) was prepared to determine the participants of the study. Depending on the worksheet, pre-service teachers were asked to schematize circuits, and those who were good at that were included in the study. The experimental group was exposed to simulations while the control group was not. In this experimental study, post-test control group design was used. Data were collected through the control list developed by the researchers and interview schedule consisting of open-ended questions developed by the researchers after expert review. Independent-samples *t* test was used to determine whether there is a significant difference between experimental process skills scores of experimental and control groups. Moreover, the data obtained from interviews were content analyzed (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Results: A significant difference was found ($t(28)=2.39$, $p<0.05$) between the experimental group who was exposed to simulations and the control group who was not. Post-test mean scores of students in the experimental group ($\bar{x}=29.46$) were higher than those of students in the control group ($\bar{x}=24.93$). Students were also asked about possible reasons behind the problems encountered while forming and schematizing electric circuits. Problems mentioned were as follows: lack of field knowledge related to electricity, lack of knowledge on devices, ineffective use of devices, lack of interest in electricity, and inability to think circuit schemata tridimensionally.

Discussion and Conclusions: In this study in which the effects of computer-assisted instruction of simple circuits on the development of experimental process skills were investigated, it was found out that experimental process skills of pre-service teachers in the experiment group exposed to simulations were more developed than that of those in the control group that was not exposed to simulations. Results showed that laboratory applications supported with computer are more effective in developing experimental process skills of students when compared to traditional laboratory applications (Geban, 1990; Huppert, Lomask, & Lazarowitz, 2002; Jaakkola, Nurmi, & Veermans, 2011; Lazarowitz & Huppert, 1993; Mintz, 1993; Tavukcu, 2008). Students were also asked about possible reasons behind problems encountered while forming and schematizing electric circuits, and the effects of simulations on eliminating those problems. Problems mentioned were as follows: lack of field knowledge related to electricity, lack of knowledge on devices, ineffective use of devices, lack of interest in electricity, and inability to think circuit schemata tridimensionally. In light of the findings, it was concluded that use of simulations has positive impact on eliminating those problems.

Basit Elektrik Devreleriyle İlgili Bilgisayar Destekli Uygulamaların Deneysel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi*

Şeyma ULUKÖK**

Harun ÇELİK***

Uğur SARI****

Makale Gönderme Tarihi: 08 Ağustos 2012

Makale Kabul Tarihi: 29 Kasım 2012

ÖZET: Simülasyon ile desteklenen fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin deneysel süreç becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırma için Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Öğretim etkinlikleri, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II dersi içeriğinde yer alan deneyleri, basit elektrik devreleri kurma ve devre elemanlarının kullanımı (dirençlerin seri, paralel ve karışık bağlanması) ile ilgili çalışmaları kapsamaktadır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kontrol Listesi” ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sonrası elde edilen verilerin istatistiksel analizleri, deney grubundaki öğrencilerin deneysel süreç beceri düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: fen laboratuvarı, elektrik devreleri, deneysel süreç becerileri, bilgisayar destekli eğitim.

Giriş

Türkiye’de fen ve teknoloji dersi öğretim programının vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir. Fen okuryazarlığı, araştıran, sorgulayan ve karşılaştığı sorunları çözebilen bireylerin yetişmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı gerektirir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bireyler araştırmalar yaparak karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırken bilimsel süreç becerilerinden yararlanır (Bağcı-Kılıç, 2003).

Tan ve Temiz (2003), bilimsel süreç becerilerini, bilimsel metodu kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerileri olarak tanımlamaktadır. Çepni (2005) ise, bilimsel süreç becerilerini, fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yol ve yöntemleri kazandıran, öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak ifade etmektedir. Bilimsel süreç becerileri; temel beceriler (gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurma), deneysel süreç becerileri (hipotez kurma, model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme) ve nedensel süreç becerileri (önceden kestirme, değişkenleri belirleme, sonuç çıkarma) olmak üzere üç grupta toplanır (Çepni, 2005). Bu beceriler, sadece bilim adamlarının çalışmaları sırasında kullandıkları beceriler değil, aynı zamanda her bireyin kişisel, toplumsal ve küresel yaşamında etkisini gösteren becerilerdir. İnsanların bu becerileri günlük yaşamda kullanıp uygulaması

*Bu çalışma, 28. Uluslararası Fizik Kongresinde (6-9 Eylül 2011) sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

**Araş. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, sulukok@hotmail.com

***Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, haruncelik@kku.edu.tr

**** Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, usari05@yahoo.com

beklenir (Huppert, Lomask, & Lazarowitz, 2002). Bilimsel süreç becerileri, bilimi öğrenme ve bilimsel çalışmaları anlama için bir araç olmanın yanı sıra, eğitimin de önemli bir amacıdır (Anagün & Yaşar, 2009). Yaşam boyu devam eden öğrenme sürecinde bireylerin farklı şartlarda karşılaştıkları olayları öğrenmesi, yorumlaması ve yargılaması gerektiğinden bilimsel süreç becerileri, anlamlı öğrenme için çok önemlidir (Bilgin, 2006).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Aydoğdu & Ergin, 2009). Ayrıca, Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması sonuçlarına göre Türkiye 1999 yılında 38 ülke arasında 33. sırada, 2007 yılında ise 59 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (Bayraktar, 2010). Bu sonuçlar da öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki yetersizliğinin bir göstergesidir. Bu sorunun nedenleri arasında bilimsel süreç becerilerine daha az vurgu yapan eski fen bilgisi programı, öğretmenlerin bilimsel süreçlerle ilgili bilgilerinin ve laboratuvar uygulamalarının neredeyse yok denecek kadar az olması ve öğretim yöntemlerindeki yetersizlikler gösterilmiştir (Olçay & Uşak, 2011; Pekmez, 2001; Taşar, Temiz, & Tan, 2002).

Bir eğitim sisteminin en önemli unsuru şüphesiz öğretmendir çünkü öğretmenin öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünün diğer öğelere oranla daha yüksek olduğu bilinmektedir (Çetin, 2006). Bu denli eğitime katkısı olan öğretmenlerin yetiştirildiği eğitim fakültelerinin ve yine öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının niteliklerinin geliştirilmesi önemlidir (Akpınar, 2003). Özellikle fen içerikli derslerde laboratuvar yönteminin kullanılması ile öğretmen adaylarının, hizmet öncesi süreçlerinde fen bilimlerine yönelik tutum, beceri ve isteklerinin artırılması sağlanabilir.

Laboratuvar yöntemi, öğrencilerin öğretim konularını laboratuvar veya özel donanımlı dersliklerde bireysel veya gruplar hâlinde gözlem, deney, yaparak-yaşayarak öğrenme ve gösteri gibi tekniklerle araştırarak öğrenmelerinde izledikleri yoldur (Ergün & Özdaş, 1997). Yapılan araştırmalara göre fen bilimleri eğitiminde en etkili ve kalıcı öğrenme, laboratuvar yöntemi ile gerçekleşmektedir (Bağcı & Şimşek, 1999; Gürdal, 1997; Güven & Gürdal, 2002). Laboratuvar çalışmaları, bir yandan öğrencilerin fenle ilgili etkinliklere katılmalarına ve bilimsel yöntemi tanıyarak takdir etmelerine olanak sağlarken, öte yandan öğrencilerin gözlem yapmalarına, fikir üretmelerine ve yorum yapma yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Ayas, Çepni, & Akdeniz 1994; Kaptan, 1998). Bu yöntem, ayrıca, öğrencilerde akıl yürütme, eleştirel düşünme, bilimsel bakış açısı geliştirme, problem çözme gibi becerileri geliştirmektedir (Serin, 2002).

Bilindiği üzere fen derslerinde öğrenciler varlığı bilinen ancak gözle tam olarak görülemeyen atom, elektron, elektrik akımı vb. soyut kavramları anlamakta zorluk çekmektedirler. Chambers ve Andre (1997) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin elektrik ve doğru akımla ilgili ön bilgilerini, ilgilerini ve deneyimlerini incelemişlerdir ve kavramsal değişim metinlerinin elektrik ve doğru akım konularını öğrenmelerine etkisinin olabileceğini ifade etmişlerdir. Sencar, Yılmaz ve Eryılmaz (2001) ve Yıldırım, Yalçın, Şensoy ve Akçay (2008) yaptıkları çalışmalarda, öğrencilerin fen

bilimleri konularından biri olan elektrik konusunda güçlüklerle karşılaştıklarını, kavram yanılgılarına düştüklerini ve soyut durumları analiz etmede problem yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bu problemlerin giderilmesinde kullanılabilecek çeşitli öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi esas alan, günümüzde de uygulaması gerçekleştirilen yapılandırmacı öğrenmeye uygun yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu tekniklerden biri de bilgisayar destekli öğretim (BDÖ) yöntemidir. BDÖ yöntemi, bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2004). Bu yöntemin öğrenme-öğretme sürecindeki başarısı, çeşitli değişkenlere bağlı olmakla birlikte yöntemin başarısında öğretim hedef ve davranışlarına uygun ders yazılımlarının sağlanması da oldukça önemlidir. Özellikle fen derslerinde BDÖ yöntemi, uygulanması açısından oldukça elverişlidir. Bunun sebebi de bilimsel kavram ve prensiplerin fen derslerinde oldukça çok olması ve bunların ders yazılımları hazırlanırken uygun öğretim teknikleri kullanılarak öğrenciye görsel olarak aktarılabilmesidir (Geban & Demircioğlu, 1996). BDÖ yönteminde, bilgisayar teknolojisi öğretim sürecine değil de, geleneksel öğretim yöntemlerine bir seçenek olarak karşımıza çıkmakta, nitelik ve nicelik açısından eğitimde verimi yükseltmede önemli bir rol oynamaktadır (Yenilmez & Gökmen, 2007).

Fizik eğitiminde yapılan araştırmalar incelendiğinde bilgisayar destekli eğitim açısından üzerinde en çok durulan ve araştırılan alanın simülasyonların kullanımı ile ilgili olduğu görülmektedir (Azar & Aydın-Şengüleç, 2011; Bozkurt & Sarıkoç, 2008; Jaakkola & Nurmi, 2008; Jaakkola, Nurmi, & Veermans, 2011; Jimioyiannis & Komis, 2001; Katırcı & Satici, 2010; Richards, Barowy, & Levin, 1992; Rutten, Joolingen, & Van der Veen, 2012). Fiziksel kanunlara uygun olarak anlatılmak istenen olayların veya deneylerin, bilgisayar ortamında çeşitli programlar yardımıyla simülasyonlarını oluşturmak mümkündür. Simülasyonlar, anlatılması ve gözlenmesi zor, hatta imkânsız olan bazı kavram ve olguları öğrenciye aktarmamızda bize önemli imkânlar sunar. Simülasyonlarla oluşturulacak sanal laboratuvar uygulamaları, öğrencilerin denemeyanılma yoluyla öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu da öğrencileri problem karşısında mevcut çözüm yolları aramaları için cesaretlendirir. Aynı zamanda istedikleri kadar tekrar yapabilme imkânına sahip olurlar. Ayrıca, zamandan ve mekândan bağımsız olarak, her zaman inceleme olanağına sahip olurlar (Bozkurt, 2007).

Kısaca bilimsel düşüncenin geliştirilmesinde, uygulanmasında ve böylece fen öğretiminin kolaylaştırılmasında, bilgisayar ile diğer bilgi ve iletişim teknolojileri oldukça önemli fırsatlar sağlar. Bu nedenle, öğrenme ve öğretme sürecinde mümkün olduğu kadar bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır (MEB, 2004).

Bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın amacı, simülasyon ile desteklenen fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin deneysel süreç becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test deneysel süreç beceri puanları arasında farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin elektrik devrelerinin kurulmasında ve şematize edilmesinde karşılaştıkları sorunların olası nedenleri nelerdir?

3. Öğrencilerin elektrik devrelerini kurmada ve şematize etmelerinde bilgisayar destekli öğretimin nasıl bir etkisi vardır?

Yöntem

Bu araştırmada, özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmada nitel ve nicel tekniklerin kullanılmasına imkân vermektedir. Bu yaklaşımın en önemli avantajlarından biri, veri toplama sürecinde bütün yöntemlerin kullanılmasına imkân sağlamasıdır (Azar, 2003; Çepni, 2009). Durum çalışmalarında bir grup içindeki tüm katılımcılara odaklanmak yerine, daha geniş ve derinlemesine bilgi toplayabilmek için bu grup içinden bilgi toplanabilecek anahtar kişilerin seçimi söz konusudur. Nitel araştırmalarda amaç, betimlemelerin ve anlamların derinliğini ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla derinlemesine çalışabilmek için, grubun küçük seçilmesinin büyük gruplarla yüzeysel olarak çalışmaktan daha iyi olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bu noktada odak grup görüşmesi ile öğrencilerin, elektrik devrelerinin kurulmasında ve şematize edilmesinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesinde simülasyonların etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise, deneysel desenlerden “son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Simülasyon ile desteklenen fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları öğretimi alan öğrenci grubu ile bu tür bir öğretim almayan öğrenci grubunun deneysel süreç becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Simülasyon desteği alan öğrenciler deney grubunu, destek almayanlar ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler, araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının seçiminde uygulama öncesinde ders içeriğinde yer alan elektrik deneylerinden basit elektrik devreleri (dirençlerin seri, paralel ve karışık bağlanması) ile ilgili bir çalışma yaprağı hazırlanmıştır (Ek-1). Bu çalışma yaprağında yer alan amaçlardan ve malzemelerden yola çıkılarak adaylardan devreler şematize etmeleri istenmiş ve adayların başarılı olması çalışma grubu oluşturmada temel ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde, öğrencilerin “Fen ve Teknoloji Laboratuvarı II” dersini alıyor olmaları, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan, bu dersi alan normal ve ikinci

öğretim gören 60 öğrenci içerisinde 30'u (8 erkek, 24 kız) ile gönüllülük esasına göre çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, öğrenciler arası etkileşim unsurunu dikkate alarak, normal öğretim öğrencilerini kontrol gurubu (15 öğrenci), ikinci öğretim öğrencilerini ise deney gurubu (15 öğrenci) olarak atamışlardır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Özel durum yöntemi kapsamında bu çalışmada nicel veriler toplamak için Basit Elektrik Devresi Kontrol Listesi (BED-KL) ve nitel verilerle sonuçları derinlemesine analiz edebilmek için Basit Elektrik Devresi Karşılaşılan Sorunlar Görüşme Formu (BED-GF) geliştirilmiştir. Verilerin toplanması için öğrencilere uygulanmak üzere etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinlikleri kontrol edebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Basit Elektrik Devresi Kontrol Listesi*” kullanılmıştır (Ek-3). Kontrol listesi hazırlanırken, öncelikle basit bir elektrik devresinin oluşturulmasındaki basamaklar ve deneysel süreç becerileri ortaya konulmuştur. Bu amaçla yapılan çalışmalar da incelenerek mevcut kontrol listesi oluşturulmuştur. Ayrıca, hazırlanan kontrol listesinin kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin üç uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan ikisi, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programlarındaki laboratuvar derslerini yürüten ve uzmanlık alanı fen eğitimi olan iki öğretim üyesi olup diğeri ise görevi laboratuvar çalışmaları ile sınırlı kısmi zamanlı bir çalışandır. Kontrol listesi oluşturulurken içerik analizi, kodlar ve buna bağlı olarak oluşturulan temalar aşağıda verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Verilerin kodlanması. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve olduğunda veriler toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar, hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir. Böyle durumlarda toplanan verilerin kodlanması daha kolay olur çünkü verilerin analizi için hâlihazırda bir yapı oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulmuş kodlama listesi Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1
Kodlama Listesi

Temalar	Kodlar
Dirençlerin Bağlanması	Seri Bağlı Devre Paralel Bağlı Devre Karışık Bağlı Devre
Diğer Devre Elemanlarının Bağlanması	Üretecin Bağlanması Anahtarın Bağlanması Ampermetrenin Bağlanması Voltmetrenin Bağlanması
Şematize Edilmiş Devreyi Çizme	
Çizilmiş Devreyi Şematize Etme	
En Parlak Yanan Lamba	Problemi Tanıma Hipotez Kurma Devreyi Tasarlama

Kontrol listesinde, “Şekil olarak verilen devreleri uygulamalı olarak oluşturma”, “Hazır olarak verilen bir devreyi şematize etme” ve “En parlak yanan lambayı bulmaya yönelik problemin çözümüne ilişkin devre kurma, şematize etme ve devreyi çalıştırma” olmak üzere üç temadan oluşmuş toplam 38 soru bulunmaktadır. Temaların bulunması aşamasında önemli olan iç ve dış tutarlıktır. Deneysel süreç becerileri için verilerin kodlanması aşamasında oluşturulan boyutlar, alt maddelerle bütünlük sağlanacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca, oluşturulan bu boyutların öğrencilerin deneysel süreç becerilerini kapsamaları önemsenmiştir. Sırasıyla iç ve dış tutarlılığı göz önünde bulundurularak yapılan tematik kodlamanın tüm etkinlik planını anlamlı bir biçimde yansıtabilmesi ve geçerli olabilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen etkinlik planının oluşturulması sürecinde alan uzmanı görüşüne başvurulmuş ve içerik, bu görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Öğretmen adaylarının deneysel süreç becerilerini ne derece kullanabildiklerini değerlendirmek için geliştirilen kontrol listesinin güvenilirliği, hakemler arası uyuşma ve iç tutarlık analizi ile sınanmıştır. Hakemler arası uyuşma analizleri için araştırmacılar, denel işlem öncesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 60 öğrenci içerisinde 20 öğrenci ile gönüllülük esasına göre pilot uygulama yapmıştır. Uygulama öncesinde yapılan pilot çalışma sonucunda hakemlerin aynı öğrencilere verdikleri puanlar, Kappa testi yapılarak karşılaştırılmış ve bu karşılaştırma sonucunda Kappa katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur. Siegel ve Castellen (1988), değerlendiriciler arasındaki güvenilirliği hesaplamak için aşağıdaki eşitliği önermiştir:

$$K = \frac{\text{Gözlenen uyuşma oranı} - \text{Beklenen uyuşma oranı}}{\text{Beklenen uyuşma oranı}} \quad (K: \text{Kappa katsayısı})$$

Dawson-Saunders ve Trapp Robert (1994)'e göre Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer alır ve buna göre, 0.93-1 mükemmel; 0.81-0.92 çok iyi; 0.61-0.80, iyi; 0.41-0.60, orta; 0.21-0.40, ortanın altı; 0.01-0.20, zayıf uyumdur (aktaran, Boyacıoğlu & Güneri, 2006, s. 81). Bu bağlamda Kappa katsayısı, puanlama araçlarının hakemler arası tutarlık güvenilirliğinin iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvenirlik çalışmalarının diğer parçası olan iç tutarlık analizi, güvenilirlik katsayısının hesaplanmasıyla elde edilmiştir. Hakemlerin kriterlere göre verdikleri ortalama puanlar dikkate alınarak elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.86 olarak hesaplanmıştır.

Kontrol listesinde, birinci bölümde, “Şekil olarak verilen devreleri uygulamalı olarak oluşturabilme süreci” yer almaktadır. Bu bölüm kendi içerisinde, seri bağlı devre, paralel bağlı devre ve karışık bağlı devre olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır ve bu bölümde toplam 20 soru bulunmaktadır. Tasarlanan bu etkinlik, öğrencilerin şekil yardımıyla uygulamalı olarak devreyi oluşturabilme becerilerini test etmeye yöneliktir. İkinci bölümde, “Hazır olarak verilen bir devreyi şematize edebilme süreci” yer almaktadır ve bu bölümde toplam beş soru bulunmaktadır. Bu etkinlik, öğrencilerin hazır bir elektrik devresini çizme becerilerini test etmeye yönelik hazırlanmıştır. Üçüncü bölümde ise “En parlak yanan lambayı bulmaya yönelik problemin çözümüne ilişkin devre kurma, şematize etme ve devreyi çalıştırma süreci” yer almaktadır ve bu bölümde toplam 13 soru bulunmaktadır. Etkinlik, öğrencilerin üst düzey becerilerini test etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Kontrol listesinin değerlendirilmesi aşamasında, öğrenciler gözlemlenerek her bir sorunun karşısında yer alan “Evet”, “Hayır” seçenekleri araştırmacılar tarafından işaretlenmiştir. Son olarak, öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan “Basit Elektrik Devresi Karşılaşılan Sorunlar Görüşme Formu” (BED-GF) uygulanmıştır. Açık uçlu sorular, literatür taraması ve konu alanı uzmanlarıyla görüşmeler sonucu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Odak grup görüşmesi ile öğrencilerin, elektrik devrelerinin kurulmasında ve şematize edilmesinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesinde simülasyonların etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel araştırma verilerinin analizinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Deneysel süreç becerileri aritmetik ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinden önce, Shapiro-Wilk testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyanslar homojen olduğu için de parametrik teknikler kullanılmıştır. Bu işlemlerin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesine geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel süreç becerileri puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar *t* testi analizleri uygulanmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kontrol listesi, çalışma grubunun yapacağı etkinlikleri çalışma sürecinde kontrol edip değerlendirebilir nitelikte hazırlanmıştır. Kontrol listesinde her bir sorunun karşısında bulunan “Evet” seçeneği 1

(bir) puan, “Hayır” seçeneği ise 0 (sıfır) puan olarak değerlendirilmiştir. Kontrol listesi yardımıyla, öğrencilerin etkinlikleri yapabilme durumlarına bakılmış ve genel bir değerlendirmeye varılmıştır. Her öğretmen adayının kontrol listesinden alabileceği en yüksek puan 38, en düşük puan ise sıfırdır. Puanların yükselmesi, öğretmen adaylarının deneysel süreç becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formundan elde edilen veriler, nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimeleri veya kavramların varlığını belirlemek için yapılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). İçerik analizi, öğrencilerin elektrik devrelerini kurmada ve şematize etmede karşılaştıkları sorunların derinlemesine incelenmesini sağlamak, bu sorunların kaynaklarının neler olduğunu belirlemek ve bu sorunların giderilmesinde simülasyonların etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bilindiği gibi içerik analizinde çeşitli veri kodlama teknikleri mevcuttur. Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte; araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar ortaya koyar ya da direkt verilerden hareket ederek kodlar oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada deney grubu öğrencilerinin açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen veriler bağımsız iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiştir. Sonraki aşamada bu kodların frekansları, bazı öğrencilerin ifadeleri, okuyucuya kolaylık sağlamak ve araştırmayı görselleştirmek amacıyla tablolar hâlinde verilmiştir. Görüşülen 15 öğrencinin kimlikleri saklı tutulmuş ve her birine numara (Kız öğrenci: K1, K2..., Erkek öğrenci: E1, E2...) verilmiştir.

Uygulamanın Yapılması

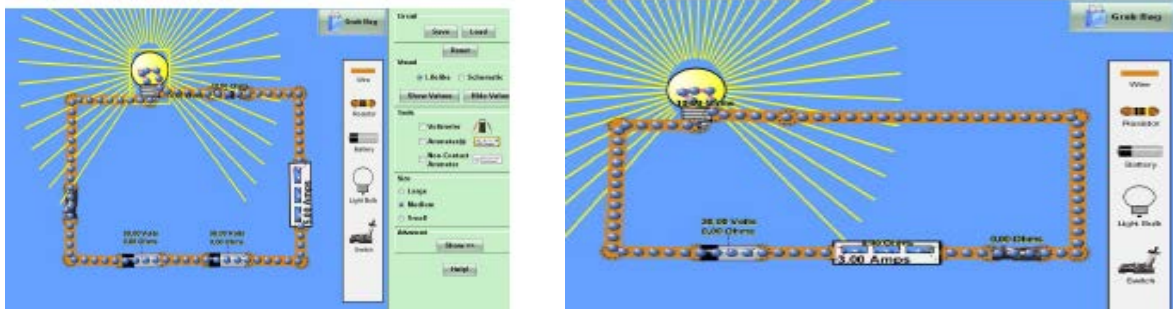
Araştırma, 2 hafta 4 ders saati süresince Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları II dersinde “Pilleri Seri Bağlayalım”, “Pilleri Paralel Bağlayalım”, “Ampulleri Seri Bağlayalım”, “Ampulleri Paralel Bağlayalım”, “Ampulleri Karışık Bağlayalım”, “Ampulün Parlaklığının Pil ve Ampul Sayısı İle İlişkisi” deneyleri yaptırılarak yürütülmüştür. Uygulamada, deney grubu öğrencileri hem deneylere ilişkin simülasyon kullanmış hem de deneyleri laboratuvarında bulunan araç-gereçlerle gerçekleştirmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri ise sadece laboratuvarında bulunan araç-gereçlerle çalışmışlardır. Birinci hafta Ek-2’de verilen Deney 1, Deney 2 ve Deney 3, ikinci hafta ise Deney 4 ve Deney 5 etkinlikleri her bir öğrenciye etkinlik başına 10 dakika süre verilerek yaptırılmış ve iki araştırmacı tarafından kontrol listesi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Deney grubunda, Colorado Üniversitesi Fizik Eğitim Teknolojisi (PhET) projesi kapsamında geliştirilen doğru akım kiti simülasyon yazılımı (Wieman & Perkins, 2006) kullanılmıştır. Bu yazılım, öğrencilerin ilgili devreleri kendilerinin

oluşturabileceği niteliktedir. Deney için gerekli olan araç-gereçler, araçlar menüsünden seçilerek bir görüntüleme ekranı üzerinde istenilen şekilde bağlanabilmektedir ve istenildiğinde araç-gereçlerin tip ve değerleri değiştirilebilmektedir. Program, devre kurumu tamamlandığında anahtar yardımıyla çalışır hâle gelmekte ve gerekli ölçüm değerleri, devredeki ölçü araçları tarafından verilmektedir (Şekil 1). Bu programı kullanacak deney grubu öğrencilerine çalışma öncesinde yazılımı nasıl kullanacakları araştırmacılar tarafından bir ders boyunca öğretilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ön hazırlıklarını gerçekleştirmek amacıyla deneylerin amaçlarını ve kullanılacak malzemeleri içeren laboratuvar deney yönergeleri (Ek-2) verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden fen ve teknoloji laboratuvarına gelmeden önce bilgisayar laboratuvarında devreleri kurmaları ve gerekli ölçümleri almaları istenmiştir. Daha sonra deney grubu laboratuvara geldiğinde ise aynı deneyleri bu sefer gerçek araç-gereçleri kullanarak gerçekleştirmeleri istenmiştir. Kontrol grubu ise doğrudan fen ve teknoloji laboratuvarına alınmış ve gerekli devre elemanları ile ön hazırlık yaptıkları yönergeleri kullanarak deneyleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Öğrenciler ilgili devreleri kendileri oluşturmuşlardır. Araştırmacılar sadece öğrencilerin güçlük çektiği yerlerde rehberlik etmişlerdir.

Şekil 1. Ampulün Parlaklığının Pil Sayısı İle İlişkisi Örneği



Çalışmanın verileri, örneklemdaki deney ve kontrol gruplarına ait son-test sonuçlarına ait bulgular ve uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri sırasıyla 3 alt başlıkta sunulmuştur.

Bulgular

Son Test Deneysel Süreç Beceri Puanları Arasında Farklılıklar

Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların ölçümlerinden elde edilen puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için öncelikle normallik analizi yapılmıştır. Katılımcıların sayısının 50'den az olması nedeniyle verilerin dağılımını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Shapiro & Wilk, 1965). Yapılan normallik analizi sonucunda deney (Shapiro-Wilk = 0.05, $p > 0.05$) ve kontrol (Shapiro-Wilk = 0.54, $p > 0.05$) grubunda yer alan katılımcıların

kontrol listesi son-test puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Basit Elektrik Devresi Kontrol Listesinin Tamamını Kapsayan Son-Test Deneysel Süreç Becerileri Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	29.46	3.96	28	2.39	0.024*
Kontrol	15	24.93	6.16			

* $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde, simülasyon ile desteklenen fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları ile öğretim alan deney grubu ile bu tür bir öğretim almayan kontrol grubunun son-test deneysel süreç becerileri puanları arasında anlamlı bir fark görülmektedir, $t(28) = 2.39$, $p < 0.05$. Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerinin son-test deneysel süreç becerileri puanlarının ($\bar{x} = 29.46$) kontrol grubu öğrencilerinin son-test deneysel süreç becerileri puanlarından ($\bar{x} = 24.93$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, deneysel süreç becerilerinin en karmaşığı ve diğer süreçlerin çoğunu kapsar nitelikte olan (Çepni, 2005) deney yapma basamağı için t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Burada görüldüğü gibi simülasyon destekli laboratuvar uygulaması gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin son-test puanları, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından anlamlı şekilde daha yüksektir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son-Test Deney Yapma Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Deney	15	16.53	2.53	28	2.48	0.019*
Kontrol	15	13.46	4.05			

* $p < 0.05$

Bu bulgular, deney grubunda uygulamasına yer verilen simülasyon destekli laboratuvar etkinliklerinin geleneksel olarak ele alınan laboratuvar etkinliklerine göre öğrencilerin deneysel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği şeklinde değerlendirilebilir.

Elektrik Devrelerinin Kurulmasında Ve Şematize Edilmesinde Karşılaşılan Sorunların Olası Nedenleri

Tablo 4

Elektrik Devrelerinin Kurulmasında ve Şematize Edilmesinde Karşılaştıkları Sorunların Olası Nedenlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f	Bazı Öğrenci İfadeleri
Elektrikle ilgili alan bilgisi problem	11	“İlköğretimden beri fen derslerine karşı ilgim az olmuştur. Bu yüzden sözel bölümde okuyup mezun oldum. Özellikle elektrik konusu çok soyut olduğundan dersi anlamakta zorluk çekiyorum.” (K7)
Araç-gereçleri yeterince tanımama ve etkili bir şekilde kullanamama problem	8	“İlköğretim ve lisede laboratuvar dersi almadığımdan deneyde verilen malzemelerin nasıl kullanacağımı bilmiyorum. Bu da fen derslerine karşı olumsuz bir tutum sergilememe neden oluyor.” (K3)
Verilen devre şemalarını üç boyutlu düşünememe problem	9	“Elimdeki malzemelerin amaçlarının farkında olmamam nedeniyle nasıl kullanılacağını bilemedim. Daha önce uygulama dersi almadığım içinde laboratuvar da sıkıntı çekiyorum.” (K5)
Elektrik deneylerine karşı ilgi ve kaygı problem	7	“Kablo sayısı artıkcı kafam karıştırdı. Deney her ne kadar gözümün önünde olsa da, görüntünün karışıklığı kafamı karıştırdığı için tam odaklanamıyorum.” (E1)
		“Pil, anahtar, ampul denildiğinde ve devre kurulduğunda (şematik olarak) algılamakta ve hafızamda canlandırmakta zorluk çekiyorum.” (K18)
		“Elektrik deneylerini yaparken içimde hep bir çarpılma korkusu oluyor. Bu yüzden konu elektrik deneyleri olunca laboratuvara gelme isteğim kayboluyor.” (K6)

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, öğrenciler hem ilköğretimde hem de lisede laboratuvar deneyimi yaşamadıklarını, elektrik konularının soyut ve karmaşık olduğunu, bu yüzden elektrik deneylerini yapmada sıkıntı yaşadıklarını, sözel ve eşit ağırlıklı bölümlerden mezun oldukları için deney araç-gereçlerini yeterince tanıma imkânı bulamadıklarını, verilen devreleri kurma ve kurulu devreleri çizme konusunda problem yaşadıklarını, elektrikten korktukları (örneğin, çarpılma korkusu) için bir kaygı yaşadıklarını ve bu yüzden elektrik deneylerine ilgisiz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Elektrik Devrelerini Kurmada Ve Şematize Etmede Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisi

Elektrik devrelerini kurmada ve şematize etmede karşılaştıkları sorunları gidermede bilgisayar destekli öğretimin etkisine yönelik öğrenci görüşleri tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Elektrik Devrelerini Kurmada ve Şematize Etmede Karşılaştıkları Sorunları Gidermede Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f	Bazı Öğrenci İfadeleri
Çok boyutlu düşünme imkânı	6	“Simülasyonlarla devreleri şematik olarak da görebildiğimiz için verilen devreleri kurmada veya kurulan devreleri çizmemde kolaylık sağladı.” (K13)
Deney araç gereçlerini tanıma	9	“Simülasyonlarla deney araç ve gereçlerini daha iyi tanıdığım için laboratuvarda deney yapmamı kolaylaştırdı.” (K2)
Fen konularını öğrenmede daha etkili ve kalıcı olma	12	
Soyut konuları somutlaştırma	8	“Elektrik konularının soyut olmasından dolayı kafamda canlandıramadığım olayları deneyerek görmek bilgilerimin somutlaşmasını ve daha kalıcı olmasını sağladı.” (E8)
Tekrarlama olanağı sunma	6	“Laboratuvarda öğrendiğim bilgileri pekiştirme ve tekrarlama olanağı sağladığı için derse olan ilgimi artırdı.” (K9)
Deneyleri daha zevkli ve eğlenceli hâle getirme	8	“Laboratuvarda eskiden deney yapmak bana çok sıkıcı gelirdi. Simülasyonla deney yapma imkanım olduktan sonra deney yapmak benim için daha zevkli ve eğlenceli bir hâl aldı.” (K7)
Tehlike ve korku hissi uyandırmama	7	“Bilgisayarla yapılan deneylerin hiçbir tehlikesinin olmaması ve kendi hızıma göre çalışma imkânı sağlamasından dolayı fen derslerine ilgimin artmasını sağladı.” (K2)
Derse olan ilgiyi artırma	13	“Önceden laboratuvar derslerinden çok korkar ve kaygılanırdım. Simülasyonla deneyleri yapma imkânım olduktan sonra fene ilgim arttı ve fen dersinin aslında o kadar zor olmadığını anladım.” (K11)
Deney araç gereçlerini tanıma	9	“Simülasyonlarla deney araç ve gereçlerini daha iyi tanıdığım için laboratuvarda deney yapmamı kolaylaştırdı.” (K2)

Tablo 5 genel olarak incelendiğinde, öğrenciler bilgisayar destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının adayların kendi hızına göre çalışma imkânı sağladığını, tekrarlama olanağı sunduğunu, soyut konuları somutlaştırdığını, çok boyutlu düşünme imkânı sağladığını, fen konularını öğrenmede daha etkili ve kalıcı olduğunu, deneyleri daha zevkli ve eğlenceli hâle getirdiğini, tehlike riski ve korku hissi uyandırmadığından daha güvenli olduğunu ve derse olan ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bilgisayar destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin deneysel süreç becerilerine etkisinin incelendiği bu araştırmada, bilgisayar destekli laboratuvar uygulamalarının deney grubundaki öğretmen adaylarının deneysel süreç becerilerini, geleneksel laboratuvar uygulamalarına maruz bırakılan kontrol grubu

öğretmen adaylarının deneysel süreç becerilerine göre daha fazla geliştirdiği görülmüştür (Tablo 2). Özellikle deneysel süreç becerilerinin bir alt basamağı olan deney yapma becerisi dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin son-test deney yapma beceri puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son-test deney yapma beceri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Bu çalışmada, deney yapma alt basamağının devre elemanlarını doğru kullanabilme ve deney düzeneği kurabilme becerilerinden oluştuğu düşünüldüğünde simülasyonların laboratuvar çalışmaları öncesinde devre elemanlarını tanıma-kullanma aşamasında etkili olduğu, deney benzetimlerini pekiştiren bir öğrencinin gerçek laboratuvar ortamında daha az zorlandığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, literatürde yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir. Rutten, Joolingen ve Van der Veen (2012) yapmış oldukları çalışmalarında ERIC, Scopus ve ISI Web of Knowledge’de taranan 2001-2010 yılları arasında yayımlanmış toplam 510 makaleyi inceleyerek simülasyonların fen eğitimindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırmada, ister geleneksel yöntemi geliştirmek için olsun isterse geleneksel yöntemle kıyaslamak için olsun incelenen tüm makalelerde simülasyonların kullanımının olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Laboratuvar etkinlikleri ile simülasyonları yer değiştirmek ya da laboratuvar etkinliklerine bir hazırlık olarak simülasyonları kullanmak, bunun özel bir durumu olarak belirtilmiştir. Ayrıca, simülasyonların gerçek laboratuvar ortamlarına hazırlık aşamasında kullanıldıklarında laboratuvardaki görevleri kavramada olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir. Huppert, Lomask ve Lazarowitz (2002) ise çalışmalarında simülasyonların onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkilerini araştırmış ve özellikle ölçme, sınıflandırma, grafik yorumlama, veri yorumlama, değişkenleri kontrol etme ve model tasarlama becerilerinde olumlu yönde gelişmeler tespit etmişlerdir. Bell, Urhahne, Schanze ve Ploetzner (2010) ise öğrencilerin simülasyonların verdiği destekle kendilerine güvenerek hipotezler geliştirebildiklerini, bu hipotezleri daha kolay, daha hızlı ve daha açık şekilde test edebildiklerini, ayrıca, simülasyon yazılımlarının deneyler veya modellemeler için tablolar, grafikler, diyagramlar gibi veri analizini destekleyen imkânlar sunabildiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde BDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve bilimsel süreç becerilerini anlamlı düzeyde artırdığını gösteren farklı çalışmalar mevcuttur (Geban, 1990; Lazarowitz & Huppert, 1993; Mintz, 1993; Tavukcu, 2008). Sonuç olarak, bu çalışma ve literatür bulguları dikkate alındığında, simülasyonların laboratuvar etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde verimli ve öğrencilerin deneysel süreç becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilere elektrik devrelerinin kurulmasında ve şematize edilmesinde karşılaştıkları sorunların olası nedenleri sorulmuş ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak problem grupları oluşturulmuştur. Bunlar, elektrikle ilgili alan bilgisi problemi, araç-gereçleri yeterince tanımama ve etkili bir şekilde kullanamama problemi, elektrik deneylerine karşı ilgi ve kaygı problemi, verilen devre şemalarını üç boyutlu düşünememe problemi olarak tespit edilmiştir. Deneysel etkinliklerin araştırma konusu edildiği çalışmalarda da, fen bilimleri alan öğretmenlerinin, laboratuvar araç-gereçlerini kullanma konusunda bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğu ve derslerinde laboratuvar

yöntemini kullanmadıkları tespit edilmiştir (Akdeniz, 1997; Çelik, Pektaş, & Demirbaş, 2012; Çepni, Akdeniz, & Ayas, 1995; Çepni & Kaya, 2002; Değirmençay, 1999; Ekici, Ekici, & Taşkın, 2002; Karamustafaoğlu, 2000).

Araştırma sonucunda ayrıca, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıf öğrencilerinin elektrik devreleri kurmada ve şematize etmede karşılaştıkları sorunları gidermede BDÖ'nün etkisi sorulmuş ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgular, BDÖ'nün mevcut sıkıntıları gidermede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, bilgiyi somutlaştırma, bilginin kalıcılığını sağlama, derste doyuma ulaşma, deney araç-gereçlerini tanıma ve farkındalık oluşturma, korku ve kaygılarını yenme gibi konularda simülasyonların etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bilgisayar destekli etkinliklerin ve sanal laboratuvar uygulamalarının, öğrencilerin fizik dersine karşı ilgilerini ve cesaretlerini artırdığını, fizik kavramlarını daha iyi öğrendiklerini, anlatılmak istenen fiziksel olayları daha kolay kavradıklarını, gerçek deneylerle dahi göremeyecekleri durumları kolaylıkla öğrenebildiklerini, motivasyonlarını artırdığını, eğitime katkı sağladığını, malzeme ve öğrenci performansı açısından bakıldığında birçok avantaja sahip olduğunu işaret eden çalışmalar mevcuttur (Adams, Perkins, Podolefsky, Dubson, Finkelstein, & Wieman, 2006; Bozkurt, 2007; Özden, 2005; Wieman & Perkins, 2006; Yiğit & Akdeniz, 2003).

Öneriler

Araştırma sonuçları ve literatür incelemeleri göz önüne alınarak şu önerilere yer verilebilir:

30 öğrenciden elde edilen verilerle ve iki haftalık bir süreç ile sınırlı olan bu çalışmanın bulguları daha uzun süreli ve daha büyük örneklemeler üzerinde yapılacak araştırma bulguları ile desteklenebilir.

Mevcut çalışma, sadece basit elektrik devreleri kurma ve devre elemanlarının kullanımı (dirençlerin seri, paralel ve karışık bağlanması) ilgili uygulamaları kapsamaktadır. Bu çalışma fizik, kimya, biyoloji derslerinin diğer konuları için de geliştirilebilir.

Gerçek laboratuvar ortamında öğrencilerin deney yapmalarının önemi şüphesiz tartışılmazdır fakat mevcut durumun ortaya koyduğu gerçekleri de göz ardı etmememiz gerekir. Laboratuvarlarda bulunan malzemelerin yetersiz kalması, laboratuvar sayısının yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sebeplerden ötürü yapılamayan deneyler bilgisayar ortamında yapılabilir.

Bilgisayar destekli farklı deney tekniklerinin öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel işlem becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerine olan etkisi de incelenebilir. Elektrik gibi soyut kavramların bulunduğu konularda kavramları somutlaştırmak, öğrencilerin motivasyonunu sağlamak, öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını gidermek ve başarıyı artırmak için öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır.

Yenilenen ve değişen öğretim programlarında ve buna bağlı olarak öğrenme ortamlarının teknolojik alt yapısında meydana getirilen değişimler dikkate alındığında

(FATİH projesi, vb.) bilişim teknolojilerinin gerek programlarda gerek deneysel etkinliklerin planlanması sürecinde simülasyonlara yer verecek şekilde planlanmasının, yapılan çalışmada öne çıkan unsurların yaygınlaşmasında önemli olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Adams, W. K., Perkins, K. K., Podolefsky, N. S., Dubson, M., Finkelstein, N. D., & Wieman, C. E. (2006). A new instrument for measuring student beliefs about physics and learning physics: the Colorado Learning Attitudes about Science Survey. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 2(1), 1-14. doi: 10.1103/PhysRevSTPER.2.010101
- Akdeniz, A. R. (1997). Ders geçme ve kredi sisteminde fizik müfredatlarının uygulanmasının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 79-85.
- Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(11), 79-96.
- Anagün, Ş. S., & Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865. <http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m17.doc> adresinden alınmıştır.
- Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi: Tarihsel bir bakış. *Çağdaş Eğitim*, 204, 22-23.
- Aydoğdu, B., & Ergin, Ö. (2009). Fen ve teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *New World Sciences Academy*, 4(2), 296-316.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm> adresinden alınmıştır.
- Azar, A., & Aydın-Şengüleç, Ö. (2011). Computer-assisted and laboratory-assisted teaching methods in physics teaching: the effect on student physics achievement and attitude towards physics [Special Issue]. *Eurasian Journal of Physics and Chemistry Education*, 43-50.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (1999). Fizik konularının öğretiminde farklı öğretim metotlarının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 79-88.
- Bağcı-Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim Online*, 2(1), 42-51. <http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01f.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bayraktar, Ş. (2010). Uluslararası fen ve matematik çalışması (TIMSS 2007) sonuçlarına göre Türkiye’de fen eğitiminin durumu: Fen başarısını etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 249-270.

- Bell, T., Urhahne D., Schanze S., & Ploetzner R. (2010). Collaborative inquiry learning: Models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, 32(3), 349-377.
- Bilgin, İ. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attitudes toward science. *Journal of Baltic Science Education*, 1(9), 27-37.
- Boyacıoğlu, H., & Güneri, P.(2006). Sağlık araştırmalarında kullanılan temel istatistik yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 30(3), 33-39.
- Bozkurt, E. (2007). *Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının geleneksel laboratuara göre öğrenci başarısına etkisi: Doğru akımda RC devresi örneği*.<http://pietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc200860.doc> adresinden alınmıştır.
- Bozkurt, E., & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chambers, K. S., & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change: Text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(2), 107-123.
- Çelik H., Pektaş H. M., & Demirbaş M. (2012). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin elektrik devrelerini kurma ve şematize etme durumlarının incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 85-103.
- Çepni, S., Akdeniz, A. R., & Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde laboratuvarın yeri ve önemi (III): Ülkemizde laboratuvar kullanımı ve bazı öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 206, 24-28.
- Çepni, S., & Kaya, A. (2002). ÖSS sınavının liselerdeki fizik eğitim-öğretimine etkileri. V. Eğitim Bilimleri Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildiri, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S.(2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Değirmençay, Ş. A. (1999). *Fizik öğretmenlerinin laboratuvar becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Ekici, F. T., Ekici, E., & Taşkın, S. (2002). *Fen laboratuvarlarının içinde bulunduğu durum*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.

- Geban, Ö. (1990). *Effects of two different instructional treatments on the students, chemistry achievement, science process skills, and attitudes towards chemistry at the high school level* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Geban, Ö., & Demircioğlu, H. (1996). Fen bilgisi öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin ders başarısı bakımından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 183-185.
- Gürdal, A. (1997). Fen eğitiminde laboratuvarın başarıya etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 55, 14-19.
- Güven, L., & Gürdal, A. (2002). *Ortaöğretim fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Huppert, J., Lomask, S. M., & Lazarowitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: Students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803-821.
- Jaakkola, T., & Nurmi, S. (2008). Fostering elementary school students' understanding of simple electricity by combining simulation and laboratory activities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(4), 271-283. doi: 10.1111/j.1365-2729.2007.00259.x
- Jaakkola, T., Nurmi, S., & Veermans, K. (2011). A comparison of students' conceptual understanding of electric circuits in simulation only and simulation-laboratory contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 71-93. doi: 10.1002/tea.20386
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2001). Computer simulations in physics teaching and learning a case study on students' understanding of trajectory motion. *Computer & Education*, 36, 183-204.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O. (2000). *Fizik öğretiminde laboratuvar uygulamalarının yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. 19. TFD Fizik Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Katırcı, E., & Satıcı, A. F. (2010). Interactive physics programında simülasyon ve portfolyo uygulamalarının akademik benlik ve yaratıcılık üzerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 46-59.
- Lazarowitz, R., & Huppert, J. (1993). Science process skills of 10th-grade biology students in a computer-assisted learning setting. *Journal of Computing In Education*, 25, 366-382.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Fen ve teknoloji programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

- Mintz, R. (1993). Computerized simulation as an inquiry tool. *School Science and Mathematics*, 93(2), 76-80.
- Olçay, S., & Uşak, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 333-348.
- Özdener, N. (2005). Deneysel öğretim yöntemlerinde benzetişim (simulation) kullanımı. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 93-98. <http://www.tojet.net/articles/4413.pdf> adresinden alınmıştır.
- Pekmez, E. Ş. (2001). Fen öğretmenlerinin bilimsel süreçler hakkındaki bilgilerinin saptanması. *Yeni Binyılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 543-549.
- Richards, J., Barowy, W., & Levin, D. (1992). Computer simulations in the science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 1(1), 67-79.
- Rutten, N., Joolingen, W. R., & Van der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, 58, 136-153.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611.
- Sencar, S., Yılmaz, E. E., & Eryılmaz, A. (2001). High school students’ misconceptions about simple electric circuits. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 113-120.
- Serin, G. (2002). Fen eğitiminde laboratuvar. *Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 403-406.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Tan, M., & Temiz, B. K. (2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.
- Taşar, M. F., Temiz, B. K., & Tan, M. (2002). *İlköğretim fen öğretim programının bilimsel süreç becerilerini geliştirmede hedefler, içerik ve eğitim durumları bakımından incelenmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tavukcu, F. (2008). *Fen eğitiminde bilgisayar destekli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayar kullanmaya yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Wieman, C. E., & Perkins, K. K. (2006). A powerful tool for teaching science. *Nature Physics*, 2, 290-292.

- Yenilmez, K., & Gökmen, R. (2007). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli matematik öğretimine ilişkin düşünceleri. *Proceedings of the 7th International Educational Technology Conference*, 375-381.
- Yıldırım, H. İ., Yalçın, N., Şensoy, Ö., & Akçay, S. (2008). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin elektrik akımı konusunda sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(11), 67-82.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, N., & Akdeniz, A. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 99-113.

Ek-1**Çalışma Yapağı**

Amaç: Devre Şeması Çizebilme

Malzemeler: 3 adet pil (1.5V), Ampul (3 adet), Bağlantı kablosu, Pil yatağı, Anahtar

Soru 1: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanacak şekilde seri bağlı bir deney düzeneğini şematize ediniz?

Soru 2: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanacak şekilde paralel bağlı bir deney düzeneğini şematize ediniz?

Soru 3: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanacak şekilde karışık bağlı bir deney düzeneğini şematize ediniz?

Soru 4: Verilen deney malzemelerine ek olarak ampermetre ve voltmetre kullanarak seri bağlı bir devreden geçen akımı ve bir ampulün uçları arasındaki gerilimi ölçecek şekilde bir devre şematize ediniz?

Ek-2**Deney Yönergeleri****DENEY 1**

Amaç: Seri bağlı devrenin şematize edilmesi ve kurulmasını kavrayabilme-uygulayabilme

Malzemeler: 3 adet pil (1.5V), Voltmetre, Ampul (3 adet), Anahtar, Bağlantı kabloları, Ampermetre, Pil yatağı (Güç Kaynağı)

Soru: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanarak şekilde seri bağlı bir deney düzeneğini şematize ediniz ve şematize ettiğiniz deney düzeneğini kurunuz?

DENEY 2

Amaç: Paralel bağlı devrenin şematize edilmesi ve kurulmasını kavrayabilme-uygulayabilme

Malzemeler: 3 adet pil (1.5V), Voltmetre, Ampul (3 adet), Anahtar, Bağlantı kabloları, Ampermetre, Pil yatağı (Güç Kaynağı)

Soru: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanarak şekilde paralel bağlı bir deney düzeneğini şematize ediniz ve şematize ettiğiniz deney düzeneğini kurunuz?

DENEY 3

Amaç: Karışık bağlı devrenin şematize edilmesi ve kurulmasını kavrayabilme-uygulayabilme

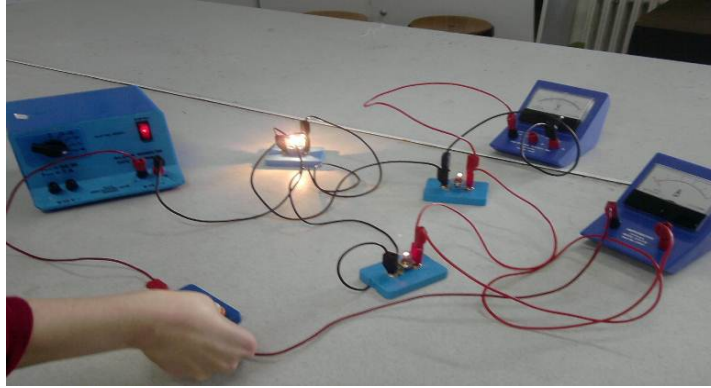
Malzemeler: 4 adet pil (1.5V), Voltmetre, Ampul (3 adet), Anahtar, Bağlantı kabloları, Ampermetre, Pil yatağı (Güç Kaynağı)

Soru: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanarak ikisi birbirine seri, diğeri onlara paralel olacak şekilde bir deney düzeneğini şematize ediniz ve şematize ettiğiniz deney düzeneğini kurunuz?

DENEY 4

Amaç: Devre şemasını çizebilme

Soru: İncelenen deney düzeneğinden yola çıkarak doğru devre şeması çizeriniz?

**DENEY 5**

Amaç: Basit bir elektrik devresinde ampulün parlaklığının ampul sayısına ve pil sayısına bağlı olarak nasıl değiştiğini kavrayabilme-uygulayabilme

Malzemeler: 5 adet pil (1.5V), Voltmetre, Ampul (5 adet), Anahtar, Bağlantı kabloları, Ampermetre, Pil yatağı (Güç Kaynağı)

Soru: Verilen deney malzemelerinin tamamını kullanarak, pil sayısı ve ampul sayısını artırmak şartıyla lambanın parlaklığına yönelik bir hipotez geliştiriniz?

Soru: Verilen özdeş K, L, M ampulleri için devrede en parlak yanan ampulü gösteren bir hipotez geliştiriniz?

Ek-3**Basit Elektrik Devresi Kontrol Listesi**

Elektrik devrelerini uygulamalı olarak yapma, hipotez kurma ve şematize etme sürecine yönelik öğrenci soruları

1) Şekil Olarak Verilen Devreleri Uygulamalı Olarak Oluşturabilme Süreci			
		Evet	Hayır
Seri Bağlı Devre	1. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak seri bağlı bir deney düzeneğini şematize edebildi mi?		
	2. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak seri bağlı bir deney düzeneği kurabildi mi?		
	3. Pillerin seri bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	4. Üretici devreye doğru bir şekilde bağlayabildi mi?		
	5. Anahtarın devreye bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	6. Ampermetrenin devreye seri bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	7. Voltmetrenin devreye paralel bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
Paralel Bağlı Devre	8. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak seri bağlı bir deney düzeneğini şematize edebildi mi?		
	9. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak seri bağlı bir deney düzeneği kurabildi mi?		
	10. Pillerin seri bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	11. Üretici devreye doğru bir şekilde bağlayabildi mi?		
	12. Anahtarın devreye bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	13. Ampermetrenin devreye seri bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
	14. Voltmetrenin devreye paralel bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		
Karışık Bağlı Devre	15. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak karışık bağlı bir deney düzeneğini şematize edebildi mi?		
	16. Verilen deney malzemelerinden yola çıkarak karışık bağlı bir deney düzeneğini kurabildi mi?		
	17. Her bir direnç üzerinden ölçüm almak üzere ampermetreyi seri olarak bağlayabiliyor mu?		
	18. Her bir direnç üzerinden ölçüm almak üzere voltmetreyi paralel olarak bağlayabiliyor mu?		
	19. Üretici devreye doğru bir şekilde bağlayabildi mi?		
	20. Anahtarın devreye bağlantısını gerçekleştirebildi mi?		

2) Hazır Olarak Verilen Bir Devreyi Şematize Etme Süreci	Evet	Hayır
21. Ampermetre sembolünün devrede verildiği gibi bağlantısını gösterebildi mi?		
22. Voltmetre sembolünün devrede verildiği gibi bağlantısını gösterebildi mi?		
23. Üreteç sembolünün devrede verildiği gibi bağlantısını gösterebildi mi?		
24. Anahtar sembolünün devrede verildiği gibi bağlantısını gösterebildi mi?		
25. Ampul sembolünün devrede verildiği gibi bağlantısını gösterebildi mi?		
3) En Parlak Yanan Lambayı Bulmaya Yönelik Problemin Çözümüne İlişkin Uygulama ve Şematize Etme Süreci	Evet	Hayır
26. Verilen problemle ilgili olarak bir sonuca ulaştı mı?		
27. Pil sayısı artırıldığında lambanın parlaklığına yönelik bir hipotez geliştirebildi mi?		
28. Ampul sayısı artırıldığında lambaların parlaklığına yönelik bir hipotez geliştirebildi mi?		
29. En parlak yanan ampülü gösteren bir hipotez geliştirebildi mi?		
30. Ampul parlaklığının pil sayısı ile ilişkisine yönelik olarak geliştirdiği hipoteze uygun değişkenleri belirleyebildi mi?		
31. Ampul parlaklığının ampul sayısı ile ilişkisine yönelik olarak geliştirdiği hipoteze uygun değişkenleri belirleyebildi mi?		
32. Devrede en parlak yanan ampülü göstermek amacıyla geliştirdiği hipoteze uygun değişkenleri belirleyebildi mi?		
33. Çözüm için uygun bir devre tasarımı gerçekleştirebildi mi?		
34. Lamba parlaklığını sıralayabildi mi?		
35. Şematize ettiği devreyi uygulamalı olarak gösterebildi mi?		
36. En parlak lambayı seçmek için devre üzerindeki akım değerlerini tespit edebildi mi?		
37. Devreyi besleyen ve her bir direnç üzerindeki gerilimi ölçebildi mi?		
38. Teorik olarak ve deneysel olarak lamba parlaklıklarını doğru tespit edebildi mi?		

DeneySEL Süreç Becerisi Basamakları	Kontrol Listesindeki Soru Numaraları
Hipotez kurma	27, 28, 29
Verileri kullanma ve model oluşturma	1, 8, 15, 21, 22, 23, 24,25
Deney yapma	2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 33, 35, 37
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	30, 31, 32
Karar verme	26, 28, 34, 36, 38



Evaluation of the Selection Exam for Civil Servants (KPSS) from Pre-Service Teachers' Perspectives

Süleyman KARATAŞ* Hatice GÜLEŞ**

Received: 15 July 2012

Accepted: 02 November 2012

ABSTRACT: The purpose of this study is to evaluate the KPSS from pre-service teachers' perspectives. The sample consisted of randomly selected 539 undergraduate students from Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, and School of Physical Education and Sports at Afyon Kocatepe University. Data were collected through the "Questionnaire Form for Evaluation of the KPSS". Data were analyzed by descriptive statistics, *t*-tests, ANOVAs, Kruskal-Wallis-H and Mann-Whitney-U tests. Results showed that pre-service teachers thought education they have received was not sufficient so that they have felt a need of exam preparation in private teaching institutions. Furthermore, test anxiety was found to affect achievement at a university negatively. Also, pre-service teachers expressed not only cognitive skills of pre-service teachers, but also different criteria should be considered for recruitment. Hence, to pre-service teachers, KPSS can not measure cultural knowledge, aptitude, and pedagogy. Pre-service teachers also have had some doubts about its objectivity.

Keywords: teacher recruitment, teacher training, pre-service teacher.

Extended Abstract

Purpose and Significance: The purpose of this study is to evaluate the KPSS from pre-service teachers' perspectives. It is certain that quality education is important to train highly-qualified teachers. But, today teaching profession is not being perceived as a guarantee. The KPSS aims to eliminate a great number of pre-service teachers. The KPSS is as much important as university entrance exam in terms of shaping individuals' future in Turkish measurement-based education system. Hence, the KPSS has been studied and discussed in recent years in Turkey. To develop a general view, this study is significant in terms of determining pre-service teachers' views and uncover the current situation.

Methods: The sample of this survey study consisted of randomly selected 539 undergraduate students from Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, and School of Physical Education and Sports at Afyon Kocatepe University. Data were collected through the "Questionnaire Form for Evaluation of the KPSS" and analyzed by descriptive statistics, *t*-tests, one-way analyses of variance (ANOVAs), Kruskal-Wallis-H and Mann-Whitney-U tests.

* Corresponding author: Ph.D., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, skaratas@aku.edu.tr

** Doctoral Student, Eskişehir Osmangazi University, haticegules@yahoo.com

Results: The findings showed pre-service teachers, regardless of their department, believed in a need of an exam for recruitment, but they expected from the KPSS to assess not only cognitive skills, but also affective skills. To pre-service teachers, the KPSS can not assess cultural knowledge, aptitude, and pedagogy. So, pre-service teachers' content knowledge should also be measured as preferred by pre-service teachers. On the other hand, pre-service teachers have had some doubts about objectivity of the exam.

Discussion and Conclusions: Views of pre-service teachers from Faculty of Education, Faculty of Arts and Sciences, and School of Physical Education and Sports on the KPSS were in general similar. Since their first year at the university, pre-service teachers have been aware of the significance of the KPSS as it is a prerequisite to teacher recruitment. However, the KPSS has caused pressure, stress, and anxiety among pre-service teachers. Also, it has affected pre-service teachers' achievement negatively so that it has resulted in a very strict exam preparation which has left university achievement behind. Since pre-service teachers have perceived education they have received insufficient, they have felt a need of attending private teaching institutions. Another reason for that might be type of questions asked in the exam.

Pre-service teachers also believed in a need of a selection exam for recruitment. This revealed that pre-service teachers have been aware of a great number of students in faculties of education, but for those, the KPSS is not ideal for teacher recruitment. From this point of view, it can be said that students preferred an examination that can measure content knowledge. Pre-service teachers also stated that the KPSS can not assess cultural knowledge, aptitude, and pedagogy adequately. Therefore, pre-service teachers expected from the exam to be based not only on memorization, but also on different skills. Pre-service teachers also have had some concerns about its objectivity so that they suggested that oral exams, grade point averages (GPAs) should be considered together. On the other hand, pre-service teachers were satisfied with instructors in their faculties and with practice-oriented courses, but they felt a lack of preparation for the KPSS by instructors. Moreover, views of male and female pre-service teachers were similar, but female pre-service teachers perceived written exams more sufficient than did males while male pre-service teachers also preferred oral exams. Pre-service teachers who are 25 and older stated that the criteria such as university entrance exam score and GPA should be considered for recruitment. This finding might be affected by attending the KPSS more than once. Also, students from Faculty of Arts and Sciences thought that they studied more modern approaches and techniques in pedagogy courses. Students from Faculty of Education reported that an oral exam was a need. Besides, students from Faculty of Arts and Sciences thought that the KPSS was more objective compared to those from Faculty of Education. According to those majoring in Classroom Teaching, the criteria such as university entrance exam score and GPA should be regarded as opposed to those from the other departments. Students from

Faculty of Arts and Sciences thought that the KPSS is a qualified exam to measure pedagogical knowledge.

To conclude, the KPSS which is effective in teacher recruitment prevents pre-service teachers from education they have been receiving at a university. Within this context, students only aims to pass courses. Since the KPSS is very important in teacher recruitment, it causes anxiety among pre-service teachers and affects them negatively. In this sense, a few number of students should be admitted to faculties of education. Also, it can be said that questions measuring content knowledge should be included in the exam and it should be considered with an oral exam as a criterion for teacher recruitment.

Öğretmen Atamalarında Esas Alınan Merkezi Sınavın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Süleyman KARATAŞ*

Hatice GÜLEŞ**

Makale Gönderme Tarihi: 15 Temmuz 2012

Makale Kabul Tarihi: 02 Kasım 2012

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, öğretmen atamalarında esas alınan KPSS'ye ilişkin öğretmen adaylarının genel görüşlerini saptamaktır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 539 öğrenci, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilmiştir. Veriler, "Kamu Personeli Seçme Sınavını Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerin yanı sıra *t*-testi, ANOVA, Kruskal-Wallis-*H* ve Mann-Whitney-*U* testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, birinci sınıftan itibaren KPSS'nin öneminin farkında olan öğretmen adayları, fakültede alınan eğitimin sınav başarısı için yeterli olmadığını düşünüp dershaneye gitme ihtiyacı duymaktadırlar. Sınav kaygısı, öğretmen adaylarının üniversitedeki başarısını olumsuz etkileyen bir unsurdur. Öğretmen adayları, atamaların sadece bilişsel becerileri ölçen bir sınavla değil, başka ölçütlerin de dikkate alınarak yapılması gerektiğinden yanadır. Öğretmen adaylarının görüşleri, sınavın genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında bilgi düzeyini yeterince ölçemediği yönündedir. Sınavın objektifliği ile ilgili öğretmen adaylarının bazı tereddütleri de söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: öğretmen atamaları, öğretmen yetiştirme, aday öğretmen.

Giriş

Toplumların kalkınmasında eğitimin rolü büyüktür. Bu nedenle eğitimde kaliteyi yükseltmeye yönelik çalışmalar dünya çapında geçmişten günümüze değin süregelmiştir. Değişimlere ayak uydurabilmek için geliştirilen çeşitli eğitim politikaları ve yeni girişimlerin amacı, nitelikli öğrencileri yetiştirebilmektir. Bu amaç kapsamında öğretmen yetiştirme politikaları da zaman içerisinde yeniden tasarlanabilmektedir. Bu bakımdan ülkemizde öğretmen yetiştirme konusuna Milli Eğitim Şuralarında geniş ölçüde yer verilerek yeni kararlar alınmaya devam edilmektedir. Bununla ilgili olarak Şişman (2010), değişen çevre koşullarına bağlı olarak öğretmenlere kazandırılması öngörülen özellik ve yeterliliklerin değişebileceğini, bunun sonucu olarak bütün dünyada öğretmen yetiştirme programlarında sürekli yeniliklerin ve arayışların olduğunu belirtmiştir. Nitekim toplumların geleceğini belirleyecek nitelikli bireyleri yetiştirebilmek, büyük ölçüde nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Bu bağlamda, okullardaki eğitim faaliyetlerini daha nitelikli kılabilmek için, öğretmen yetiştirmenin belirleyici bir etken olarak öne çıktığı söylenebilir. Bu açıdan öğretmenlerin genel kültür, alan bilgisi ve mesleki becerilere sahip olmalarının yanı sıra çağcıl gelişmeler karşısında "yaşam boyu öğrenme" düşüncesini benimseyerek bu becerileri yaşamlarında uygulamaları, hem nitelikli birer öğretmen olabilmeleri hem de çevresel değişimlere ayak uydurabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilir. Statü ve saygınlığı ülke ve kültürle göre değişmekle birlikte

* Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, skaratas@aku.edu.tr

**Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, haticegules@yahoo.com

öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle kültürümüzde öteden beri sadece bir kazanç kapısı değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür (Şişman, 2010). Bu bakımdan nitelikli öğretmenleri yetiştirme sürecinde hizmet öncesinde alınan eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında, ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982’de yükseköğretimin bütünlüğü içinde üniversitelere bağlanmış, daha sonra 1992’de bu kurumların tümü Eğitim Fakültesine dönüştürülmüştür (Ataüinal, 2003). Ancak öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarında bir bütünlük ve standartlaşma henüz sağlanamamıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009). Örneğin, Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen ihtiyacı askerliğini çavuş olarak yapanlardan karşılanırken bugün öğretmen olabilmek için üniversitelerin, Eğitim veya Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olmak gereklidir. Ayrıca, öğretmen ihtiyacı sebebiyle, ülkemizde daha önceki yıllarda öğretmenlik dışında farklı bölümlerden mezun olanlar kolaylıkla öğretmen olabilirken bugün Eğitim Fakültesi mezunlarının bile öğretmen olarak atanabilmesi hayli zorlaşmıştır. Dolayısıyla önceki yıllarda öğrencilerin tercihlerinde son sıralarda yer alan Eğitim Fakülteleri, günümüzde çok fazla tercih edilmesi sebebiyle zor kazanılan fakülteler arasında yerini almıştır (Erdoğan, 2002). Diğer taraftan öğretmen yetiştirmede arz ve talep dengesi yeterince kurulamadığı için bazı alanlarda Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmen yetiştirilemezken bazı alanlarda ise ihtiyaç duyulandan çok daha fazla sayıda öğretmen yetiştirilmektedir. Bu şartlarda MEB, ihtiyacından fazla sayıdaki öğretmen adayları arasından en niteliklilerini seçerek istihdam etmek durumundadır. Buradaki sorun, adayların öğretmenlik mesleği açısından niteliklerinin geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçülebilmesi ve bunun sonucunda en niteliklilerinin öğretmen olarak atamalarının yapılmasıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının niteliklerini tespit edecek bir sınavın yapılması gerekmektedir. Nitekim ülkemizde MEB tarafından 1985-1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı”, 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından “Kamu Meslek Sınavı (KMS)”, 2002 yılından günümüze kadar olan dönemde de yine ÖSYM tarafından “Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)” adı altında yapılan sınavlar sonucunda öğretmenlerin seçimi ve atamaları yapılmaktadır (Yüksel, 2004). Atanabilmek için öğretmen adaylarının KPSS kapsamında yer alan genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri alanlarında başarılı olmaları zorunludur. Bu nedenle sınava dayalı olan eğitim sistemimizde üniversite giriş sınavı ne kadar önemli ise öğretmen atamalarında önemli bir rolü üstlenen KPSS de bireylerin geleceğini belirlemede o kadar etkin, mezun öğretmen adayları açısından o kadar önemlidir. Bu bakımdan son yıllarda ülke gündeminde pek çok kez yer almış ve çeşitli tartışmalara konu olmuş bir sınav olarak KPSS, öğretmen atamalarındaki önemli rolü sebebiyle çeşitli araştırmalarda nicel ve nitel araştırma desenleri kullanılarak ele alınmıştır (Bahar, 2011; Başkan & Alev, 2009; Baştürk, 2007; Dilekmen, Ercoşkun, & Nalçacı, 2005; Eraslan, 2006; Ergün, 2005; Gündoğdu, Çimen, & Turan, 2008; Karaca, 2011; Karaçanta, 2009; Nartgün, 2008; Özkan & Pektaş, 2011; Sezgin & Duran, 2011; Tümkeya, Aybek, & Çelik, 2007; Yüksel, 2004). Konuyla ilgili araştırmalar, öğretmen adaylarının KPSS’ye yönelik görüşleri, özelde KPSS’yi genelde öğretmen atamalarını değerlendirme, akademik mezuniyet ortalaması ile KPSS puanı arasındaki ilişki,

KPSS’de yer alan soruların incelenmesi ve KPSS’ye yönelik tutum üzerinde yoğunlaşmıştır.

Son yıllarda yeni açılan üniversiteler ve kontenjanların artması sebebiyle öğretmen yetiştiren kurumların, MEB’in öğretmen ihtiyacının çok üzerinde mezun vermesi, mezun öğretmen adayları arasında en nitelikli olanları seçmeye yönelik merkezi bir sınav uygulamasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda ülkemizde öğretmen atamaları, ÖSYM tarafından hazırlanan çoktan seçmeli bir sınav olan, KPSS ile yapılmaktadır. Ancak bu sınavda geçerli puanı alıp atanabilen öğretmen sayısı ile atanmayı bekleyen mezun işsiz öğretmen adayı arasında oransal olarak büyük farklar vardır. Öğretmen adaylarının bu sınavda istenen puanları alabilmesi, planlı ve düzenli çalışmaya bağlıdır. Bu nedenle lisans öğrenimleri süresince, özellikle de son sınıfta KPSS’ye yoğun bir şekilde hazırlanan öğretmen adayları için sınava hazırlık süreci oldukça kaygı vericidir ve öğretmen adayları, KPSS için dersane desteği almaktadır. Böylece KPSS hazırlığına yönelik dershanecilik sektörü ülkemizde oldukça yaygınlaşmıştır. Öte yandan Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı sorunu, yıllardır eğitim sistemimizin sorunları arasında yerini korumaktadır. Bu bağlamda son yıllarda öğretmen atamaları, ülke gündeminde yer alan önemli bir konu hâline gelmiştir. Atanabilmek için KPSS’den yüksek puanlar alınması zorunlu olduğu için, öğretmen adayları üzerindeki baskı daha da artmaktadır. Bu yönüyle her geçen yıl KPSS’de istenilen puanı alabilmek öğretmen adayları için daha da zorlaşmakta, bu durum öğretmen adaylarının gelecek kaygısı taşımalarına ve geleceğe yönelik bazı planlarını ertelemelerine neden olabilmektedir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının nasıl bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğine yönelik süregelen tartışmalar ile mezuniyet sonrası yaşanan bu karmaşa hem karar alıcıların işini zorlaştırmakta hem de öğretmen yetiştiren kurumlar ile öğretmen ataması yapan kuruma bazı sorunlar yaratmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin genel görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin görüşleri, yaş, cinsiyet, fakülte, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Farklı yıllarda ve farklı gruplar üzerinde yürütülen araştırmalar, genel değerlendirmelere katkı sağlayıp sağlıklı çözümler üretebilme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan farklı fakültelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulduğu bu araştırma, KPSS’ye ilişkin genel kanının oluşabilmesine katkı sağlaması ve mevcut durumu ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının söz konusu sınavın daha işlevsel hale getirilmesi için yapılacak iyileştirmelere katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir.

Yöntem

Üniversite öğrencilerinin KPSS'ye ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören 7483 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 2070'i Eğitim Fakültesi, 5049'u Fen Edebiyat Fakültesi, 364'ü ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisidir. Araştırma örneklemini ise bu fakültelerden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 539 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sayısı 311 (%57.7), Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin sayısı 134 (%24.9), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sayısı ise 94'tür (%17.4). Örnekleme ilişkin diğer frekans dağılımları şöyledir:

Öğrencilerin 306'sı kadın (%56.8), 233'ü erkektir (%43.2). 18-24 yaş aralığındaki öğrenci sayısı 465 (%86.3), 25 ve üzeri yaş grubundaki öğrencilerin sayısı ise 74'tür. (%13.7). Ayrıca 34 öğrenci (%6.3) birinci sınıf, 118 öğrenci (%21.9) ikinci sınıf, 183 öğrenci (%34) üçüncü sınıf ve 204 öğrenci (%37.8) dördüncü sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin 89'u (%16.5) Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında, 336'sı (%62.3) diğer öğretmenlik anabilim dallarında, 114'ü ise (%21.2) Fen Edebiyat Fakültesi bölümlerinde öğrenimine devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde Eraslan (2006) tarafından hazırlanan "Kamu Personeli Seçme Sınavını Değerlendirmeye Yönelik Anket Formu" kullanılmıştır. Anket formunun ilk hâli 4'lü Likert tipinde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada anket formu 3'lü Likert tipine dönüştürülerek uygulanmıştır. Ayrıca iki madde araştırmaya dâhil edilmeyerek ankette kalan 23 madde üzerinden analizler yapılmıştır. Ankette yer alan ifadeler üç alt boyut çerçevesinde hazırlanmış olup bu alt boyutlar ve ilgili soru maddeleri şöyledir: "Fakültede verilen öğretmenlik formasyonu kapsamındaki derslerin değerlendirilmesi (1-6)", "Öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin değerlendirmeleri (7-19)" ve "KPSS kursları ile ilgili değerlendirmeler (20-23)". Her maddeye verilen cevaplar, "Katılmıyorum (1)", "Kararsızım (2)" ve "Katılıyorum (3)" şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmiştir. Daha önce Eraslan tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan anket formunun, bu araştırma verileriyle hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .66'dır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde her bir madde ayrı ayrı ele alınmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının maddelere katılma düzeylerini tespit etmeye yönelik frekans, yüzde ve standart

sapmalar hesaplandıktan sonra bağımsız değişkenlere göre görüşlerin farklılaşması durumuna ilişkin *t*-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), non-parametrik Kruskal-Wallis-*H* ve Mann-Whitney-*U* testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarından toplanan veriler doğrultusunda araştırmanın alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının KPSS'ye İlişkin Genel Görüşleri

Araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının ankette yer alan ifadelerle katılma düzeylerini gösteren sonuçlar Tablo 1'de gösterilmektedir. Her bir ifadenin aldığı ortalamaya göre en yüksek oranda katılım, 19, 23, 18 ve 21. maddelerde iken en düşük oranda katılım ise 15, 5, 12 ve 7. maddelerde gerçekleşmiştir. Ortalamalara bakıldığında, KPSS kaygı durumu yaratması nedeniyle üniversitedeki ders başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (madde 19, $\bar{x}=2.68$). Öğretmen adayları sınavı oldukça önemsemekte (madde 23 ve 18, $\bar{x}=2.68$) ve kursa gitmeyi zorunlu görmektedir (madde 21, $\bar{x}=2.67$). Bunun yanı sıra sınavda farklı becerilerin de sorgulanması yönünde görüş belirtilmiştir (madde 16, $\bar{x}=2.42$). Diğer taraftan öğretmen adayları sınavın gerekliliğine inanmaktadır (madde 9, $\bar{x}=2.22$) fakat onlara göre KPSS'nin yanında sözlü bir sınav yapılmalıdır (madde 10, $\bar{x}=2.32$). Ayrıca fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi faktörler de göz önünde bulundurulmalıdır (madde 11, $\bar{x}=2.17$). Öte yandan fakültede alınan öğretmenlik formasyon derslerinin KPSS kapsamına uygun olarak işlenmesine yönelik görüşler genel anlamda olumsuzdur (madde 7, $\bar{x}=1.37$). En düşük ortalamayı ise (madde 15, $\bar{x}=1.28$) “Sadece bilişsel becerileri ölçmek, öğretmenlik mesleğine seçilmek için yeterlidir.” ifadesi almıştır. Diğer düşük ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adayları tarafından sınavın genel kültür, genel yetenek (madde 13, $\bar{x}=1.96$) ve eğitim bilimleri (madde 14, $\bar{x}=1.91$) alanlarında bilgi düzeyini ölçmede yetersiz olduğu düşünülmekte, bunun yanında sınavın objektif olma yönü (madde 17, $\bar{x}=1.86$) sorgulanmaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının İfadelerine Katılım Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Madde No	Madde ifadeleri	n	$\bar{X}$	ss
19	Öğretmenlik programının son sınıflarında yaşanan KPSS kaygısı programı takipte olumsuz sonuçlar doğurmaktadır.	539	2.68	.64
23	KPSS, bizim okuldaki başarımızın önüne geçmiş, öncelikli bir sınavdır.	539	2.68	.62
18	Kendimizi öğretmenlik mesleğine değil, KPSS'ye hazırlamaktayız.	539	2.68	.65
21	KPSS'ye hazırlanırken dersane, kurs, seminer gibi destek etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.	539	2.67	.62
3	Derslerimize giren öğretim elemanları alan bilgisi ve bunu aktarma becerileri açısından yeterlidir.	539	2.49	.74
2	Öğretmen formasyon dersleri ezbere yöneliktir.	539	2.47	.74
16	KPSS'de duyuşsal becerilerin de ölçülmesi gerekir.	539	2.42	.75
22	KPSS kurslarındaki eğitim bilimleri ders içerikleri fakültelerde verilen eğitim bilimleri içeriğinden daha işlevseldir.	539	2.40	.76
20	KPSS kursları fakültelerde düzenlenmelidir.	539	2.35	.81
10	Öğretmen seçimi sürecinde sözlü bir sınav yapılmalıdır.	539	2.32	.85
8	Lisans öğretiminde kullanılan ölçme araçlarının KPSS ölçme biçimine olan yakınlığı, sınav başarımızı etkileyecektir.	539	2.32	.85
6	Öğretmenlik formasyon derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak işlenmektedir.	539	2.32	.79
9	Öğretmen atamalarında bir seçme sisteminin gerekliliğine inanıyorum.	539	2.22	.85
11	Öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır.	539	2.17	.89
1	Öğretmenlik programı kapsamındaki dersler uygulamaya yönelik, işlevsel bir yapıdadır.	539	2.09	.82
4	Öğretmenlik formasyon dersleri, öğretmenlikte formasyon kazanmamı sağlamıştır.	539	2.01	.86
13	KPSS genel kültür ve genel yetenek bilgi düzeyimizi ölçecek bir niteliktedir.	539	1.96	.85
14	KPSS, eğitim bilimleri bilgi düzeyimizi ölçecek niteliktedir.	539	1.91	.85
17	KPSS objektif bir sınav olarak her türlü kayırmayı engeller.	539	1.86	.86
7	Fakültede verilen öğretmenlik formasyon dersleri KPSS kapsamına uygun olarak işlenmektedir.	539	1.37	.66
12	KPSS öğretmen seçiminde ideal bir yöntemdir.	539	1.35	.68
5	Öğretmenlik formasyon dersleri genel olarak öğrencilerin ders sunumları üzerinden işlenmektedir.	539	1.33	.62
15	KPSS'de sadece bilişsel becerilerin ölçülmesi öğretmenlik mesleğine seçilmek için yeterlidir.	539	1.28	.57

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Farklılaşması Durumuna Yönelik Yapılan t-Testi Sonuçları

Madde No	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
10	Erkek	233	2.43	.81	-2.564	516.669	.011*
	Kadın	306	2.24	.88			
	Toplam	539					
15	Erkek	233	2.66	.62	2.058	252.437	.040*
	Kadın	306	2.76	.53			
	Toplam	539					

*p<.05

Tablo 2' de görüldüğü gibi, 10. ve 15. maddelerde kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 10. maddede yer alan “Öğretmen seçimi sürecinde sözlü bir sınav yapılmalıdır.” ifadesinde ($t_{(516.669)}=-2.564$, $p=.011$) erkeklerin görüşü ($\bar{x}=2.43$, $ss=.81$), kadın öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=2.24$, $ss=.88$) daha olumludur. 15. maddede bulunan “KPSS’de sadece bilişsel becerilerin ölçülmesi, öğretmenlik mesleğine seçilmek için yeterlidir.” ($t_{(252.437)}=2.058$, $p=.040$) ifadesinde ise kadın öğretmen adayları ($\bar{x}=2.76$, $ss=.53$), erkek öğretmen adaylarına göre ($\bar{x}=2.66$, $ss=.62$) daha olumlu görüş belirtmiştir. Diğer ifadelerdeki görüşler cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Görüşlerin yaş faktörüne göre farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşması Durumuna Yönelik Yapılan t-Testi Sonuçları

Madde No	Yaş	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
11	18-24 yaş	465	2.12	.89	-3.283	102.975	.001*
	25 yaş ve üstü	74	2.46	.81			
	Toplam	539					

*p<.05

Tablo 3’e göre, sadece 11. maddede yer alan “Öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır.” ifadesinde ($t_{(102.975)}=-3.283$, $p=.001$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 25 yaş ve üzeri gruptaki öğretmen adayları ($\bar{x}=2.46$, $ss=.81$), 18-24 yaş aralığındakilere ($\bar{x}=2.12$, $ss=.89$) göre daha olumlu düzeyde görüş belirtmiştir.

KPSS'ye ilişkin görüşlerin fakülte değişkenine göre farklılaşması durumuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Mezun Olunacak Fakülteye Göre Farklılaşması Durumuna Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
6	Gruplar arası	5.696	2	2.848	4.673	.010*	1-2
	Gruplar içi	326.686	536	.609			2-3
	Toplam	332.382	538				
10	Gruplar arası	6.485	2	3.243	4.510	.011*	1-2
	Gruplar içi	385.344	536	.719			1-3
	Toplam	391.829	538				
17	Gruplar arası	6.552	2	3.276	4.510	.011*	1-2
	Gruplar içi	389.289	536	.726			
	Toplam	395.840	538				

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, fakülte değişkenine ilişkin 6, 10. ve 17. maddelerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre “Öğretmenlik formasyon derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak işlenmektedir.” ($F_{(2-536)}=4.673$, $p=.010$) ifadesinin yer aldığı 6. maddedeki farklılıklar, (1) Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=2.28$, $ss=.80$) ve (2) Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=2.48$, $ss=.72$) arasında, (2) Fen Edebiyat Fakültesi ile (3) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ($\bar{x}=2.19$, $ss=.78$) arasındadır. Farklılıklar, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehinedir. 10. maddede yer alan “Öğretmen seçimi sürecinde sözlü bir sınav yapılmalıdır.” ifadesindeki farklılık ($F_{(2-536)}=4.510$, $p=.011$) ise (1) Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=2.40$, $ss=.82$) ve (2) Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=2.29$, $ss=.89$) arasında, (1) Eğitim Fakültesi ile (3) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x}=2.11$, $ss=.87$) arasındadır. Görüşler arasındaki farklılıklar, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin lehinedir. Son olarak 17. maddede yer alan “KPSS objektif bir sınav olarak her türlü kayırmayı engeller.” ($F_{(2-536)}=4.510$, $p=.011$) ifadesindeki farklılık, (1) Eğitim fakültesi ($\bar{x}=1.77$, $ss=.83$) ve (2) Fen edebiyat fakültesi ($\bar{x}=2.00$, $ss=.89$) arasında olup bu farklılık, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin lehinedir.

Bölümlere yönelik öğretmen adaylarının görüşlerindeki farklılaşmalar ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşması Durumuna Yönelik Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Madde No	Bölümler	n	$\bar{x}$ sıra	χ^2	sd	p
6	(1) Sınıf Öğretmenliği	89	262.28	11.088	2	.004*
	(2) Diğer	336	258.72			
	(3) Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	114	309.26			
	Toplam	539				
11	(1) Sınıf Öğretmenliği	89	217.08	14.725	2	.001*
	(2) Diğer	336	281.60			
	(3) Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	114	277.11			
	Toplam	539				
14	(1) Sınıf Öğretmenliği	89	280.89	7.689	2	.021*
	(2) Diğer	336	257.17			
	(3) Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	114	299.32			
	Toplam	539				
17	(1) Sınıf Öğretmenliği	89	286.16	8.975	2	.011*
	(2) Diğer	336	255.79			
	(3) Fen Edebiyat Fakültesi Bölümleri	114	299.28			
	Toplam	539				

*p<.05

Tablo 5'e bakıldığında, 6, 11, 14 ve 17. maddelerde yer alan ifadelerde anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Bölüm değişkenine ilişkin gruplar, (1) sınıf öğretmenliği, (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları ve (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri olarak belirlenmiştir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gruplar arasında ayrı ayrı Mann-Whitney-U testi yapılmıştır.

Buna göre 6. maddede yer alan "Öğretmenlik formasyon derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalı olarak işlenmektedir." ifadesindeki farklılık, (1) sınıf öğretmenliği ve (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri ($p=.012$; $U=4142.000$; $Z=-2.519$), (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları ve (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri ($p=.001$; $U=15607$; $Z=-3.250$) arasındadır. Sıralama ortalamalarına göre (1=91.54; 3=110.17), (2=214.95; 3=256.59) farklılıklar, Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri lehinedir. 11. maddede yer alan "Öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır." ifadesindeki farklılık ise, (1) sınıf öğretmenliği ve (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları ($p=.000$; $U=11310.500$; $Z=-3.834$) arasında olup bu farklılık (1=172.08; 2=223.84), (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları lehinedir. Diğer bir farklılık ise, (1) sınıf öğretmenliği ve (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri ($p=.005$; $U=4004.500$; $Z=-2.818$) arasındadır.

Sıralama ortalamalarına göre (1=89.99; 3=111.37) farklılık, (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri lehinedir. 14. maddede yer alan "KPSS eğitim bilimleri bilgi düzeyimizi ölçecek niteliktedir." ifadesindeki farklılık ise ($p=0.008$; $U=16165.000$; $Z=-2.658$), (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları ile (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri arasında olup sıralama ortalamalarına göre (2=216.61; 3=251.70) bu farklılık, (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri lehinedir. Son olarak 17. maddede yer alan "KPSS objektif bir sınav olarak her türlü kayırmayı engeller." ifadesindeki farklılık da, (2) diğer öğretmenlik anabilim dalları ile (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri ($p=.005$; $U=16047.000$; $Z=-2.779$) arasındadır. Sıralama ortalamalarına göre (2=216.26; 3=252.74) farklılık, (3) Fen Edebiyat Fakültesi bölümleri lehinedir.

Sınıf değişkenine göre öğretmen adayları görüşlerinin farklılaşması durumuna ilişkin sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

KPSS'ye İlişkin Görüşlerin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşması Durumuna Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)
11	Gruplar arası	10.014	3	3.338	4.304	.005*	3-4
	Gruplar içi	414.958	535	.776			
	Toplam	424.972	538				
14	Gruplar arası	8.179	3	2.726	3.819	.010*	2-4
	Gruplar içi	381.895	535	.714			
	Toplam	390.074	538				

* $p<.05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıf değişkenine ilişkin 11. ve 14. maddelerde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 11. maddede yer alan "Öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi değişkenler dikkate alınmalıdır." ifadesindeki farklılık ($F_{(3-535)}=4.304$, $p=.005$), üçüncü ($\bar{x}=2.00$, $ss=.90$) ve dördüncü sınıf öğrencileri ($\bar{x}=1.68$, $ss=.85$) arasında olup farklılıklar, üçüncü sınıflar lehinedir. Diğer bir farklılık ise ($F_{(3-535)}=3.819$, $p=.010$), "KPSS eğitim bilimleri bilgi düzeyimizi ölçecek bir niteliktedir." ifadesinin yer aldığı 14. maddededir. Bu farklılık da ikinci ($\bar{x}=2.10$, $ss=.88$) ve dördüncü sınıflar ($\bar{x}=1.79$, $ss=.84$) arasında olup ikinci sınıflar lehinedir.

Sonuç ve Tartışma

Günümüzde öğretmenlik mesleği artık garantisi olan bir meslek statüsünde değildir. Önceki yıllarda pek çok öğrenci tarafından mezun olunduktan sonra iş bulma

kaygısı yaşanmaması adına tercih edilen öğretmenlik mesleği, son yıllarda zor elde edilen meslekler arasında yerini almıştır. Bunda öğretmen yetiştiren fakültelerin taban puanlarındaki yükselmenin etkisi olduğu kadar mezuniyet sonrasında atanabilmek için zorunlu olan KPSS'nin etkisi de büyüktür. Bu sınav, sınırlı öğretmen kadrolarından dolayı, fazla sayıda öğretmen adayını sınav sistemi ile eleyebilmek amacıyla yapılmaktadır. Bu bakımdan ihtiyaç dâhilindeki öğretmen adayının atanabilmesi için KPSS, Türkiye'de önemli bir sınav olup pek çok araştırmaya da konu edilmiştir. Bu araştırmada ise KPSS'ye ilişkin öğretmen adaylarının genel görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının KPSS'ye yönelik görüşleri genel anlamda benzerlik göstermektedir. Öğretmen adayları, daha birinci sınıftan itibaren öğretmen atamalarında esas alınması sebebiyle KPSS'nin öneminin farkındadır ve sınavın gerekliliğine inanmaktadır. Öte yandan KPSS'nin yarattığı kaygı durumu, öğretmen adaylarının üniversitedeki ders başarısını olumsuz yönde etkilemekte, hatta çoğu zaman sınava hazırlık çalışmaları, öğretmen adayları açısından ders başarısının önüne geçebilmektedir. Konuyla ilgili yapılmış araştırma bulguları, KPSS'nin atanamama korkusu nedeniyle öğretmen adayları üzerinde baskı oluşturduğu ve onların kaygılı ve stresli olmalarına yol açtığı yönündedir (Baştürk, 2007; Eraslan, 2006; Tümkaya, Aybek & Çelik, 2007; Yeşilyurt & Semerci, 2011). Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu, diğer araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Baştürk (2007)'nin araştırmasında KPSS'ye katılan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Karaca (2011)'in araştırması ise, öğretmen adaylarının KPSS'nin etkileri ve sonuçları konusunda genel anlamda olumsuz bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Belirlenen öğretmen kontenjanlarından çok fazla sayıda mezun olması nedeniyle eleme amacıyla yapılan bu sınavda yer alan soruların nitelikleri incelendiğinde, KPSS'nin bir yeterlik sınavı değil, adaylar arasında bir yarışma sınavı hâline geldiği söylenebilir (Yüksel, 2004). Öte yandan öğretmen adayları, KPSS başarısı için fakültede alınan eğitimi yeterli görmediklerinden dershaneye gitme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu bulguda, sınavda sorulan soru tiplerinin yıllar geçtikçe farklılaşmasının etkisi düşünülebilir. Dolayısıyla eğitim sistemimizde üniversite giriş sınavında önemli bir payı olan dershaneler, mezuniyet sonrasında da ihtiyaç duyulan kurumlar hâline dönüşmüştür. Bu bakımdan KPSS hazırlığına yönelik dershanecilik sektörünün ülkemizde daha da yaygınlaştığı gözlenmektedir.

Diğer bir bulguya göre öğretmen adayları, atamalarda bir seçme sınavının gerekliliğine inanmaktadır. Bu durum, öğretmen yetiştiren fakültelere alınan öğrenci sayısının fazlalığına ilişkin öğretmen adaylarının farkındalığını göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarına göre KPSS, öğretmen seçimi için ideal bir yöntem değildir. Buradan hareketle öğrencilerin branşlarına göre yapılacak bir sınavı daha çok tercih edecekleri söylenebilir. Bunun yanında KPSS sınavının genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarında bilgi düzeyini yeterince ölçemediği yönünde görüş belirten

öğretmen adayları, sınavın ezbere dayalı olmamasından, farklı becerileri de sorgulamasından yanadır. Diğer araştırma bulgularına göre KPSS, sadece bilişsel becerileri ölçmeye dayalı bir sınav olması nedeniyle öğretmen adaylarınca eleştirilmektedir (Eraslan,2006; Gündoğdu, Çimen & Turan, 2008; Nartgün, 2008; Yüksel, 2004). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu ile diğer araştırma bulguları örtüşmektedir. Nitekim Yüksel (2004)'ün ifade ettiği gibi sınavda adayın alan bilgisinin ve alan bilgisi öğretiminin ölçülmemesi önemli bir eksikliktir. Nartgün (2008)'in araştırmasında da öğretmen adayları KPSS'nin daha çok alana özgü olmasından yana görüş belirtmiştir. Karaca (2011)'in araştırmasında ise öğretmen adaylarının KPSS'nin alternatifi olabilecek önerilere katılma düzeyleri oldukça yüksek bulunmuştur. Öte yandan bir öğretmenin başarılı olabilmesi, büyük ölçüde mesleğini bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal yönlerden benimsemiş olmasına bağlıdır. Bu durum, mesleki bilgiyi, mesleğe karşı olumlu tutumu ve mesleğin gereklerini uygulamayı gerektirir (Ataunal, 1994; Başaran, 1996). Dolayısıyla sadece bilişsel becerilerin sorgulanmasına yönelik bir sınavın, nitelikli öğretmen seçiminde, öğretmen yeterliğini yeterince ölçtüğü söylenemez.

Ayrıca, öğretmen adaylarının KPSS'nin objektifliğinden yana bazı tereddütleri vardır. Bu nedenle öğretmen adayları, öğretmen atamalarında KPSS'nin yanında sözlü sınavlar, mezuniyet derecesi gibi etkenlerin de dikkate alınması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarının genel anlamda fakültelerde gerek öğretim elemanlarının yeterliliği gerekse derslerin uygulamaya yönelik oluşu ve işleniş biçimlerinden memnun oldukları söylenebilir. Ancak bu kapsamda alan eğitimiyle ilgili öğretmen adaylarınca eksik görülen unsur, derslerin KPSS hazırlığına yönelik işlenmemesidir. Bu bulgu ile ilişkili olarak Başkan ve Alev (2009)'un araştırmasında, fakültede öğretmenlik meslek derslerinde kazanılan davranışların sınırlı bir kısmının KPSS'de ölçüldüğü sonucuna varılmıştır. Ayrıca, eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmedeki rolüyle ilgili olarak Yüksel (2010)'un belirttiği gibi eğitim fakültelerinin bazı sorunları vardır ve bu sorunların nitelikli öğretmen yetiştirmede olumsuz etkileri söz konusudur ve bu durum da eğitim fakültelerinin üniversite içerisindeki konumunu da etkilemektedir. Bu bakımdan Özoğlu (2010)'a göre eğitim fakültelerindeki sorunların bazıları, öğretim elemanı eksikliği, altyapı yetersizliği ve derslerin daha çok kuramsal düzeyde kalması, uygulamada eksikliklerin olmasıdır. Kablan (2010)'un araştırma sonucuna göre, mezuniyet ortalama puanı ile KPSS arasında zayıf bir ilişki olmasına karşın, akademik başarı ile KPSS eğitim bilimleri arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Bahar (2011)'in araştırmasında ise ÖSS ve lisans mezuniyet ortalaması, KPSS puanının anlamlı bir yordayıcısıdır. Özkan ve Pektaş (2011)'in araştırmasında da mezuniyet başarı notu ile KPSS puanı arasında düşük seviyede bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan öğretmen adayları lisans başarısının KPSS'ye fazla bir katkısının olmadığını düşünmekte ve KPSS'ye daha fazla yoğunlaşmaktadırlar.

Bunlara ek olarak, kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri genel anlamda benzerlik göstermektedir. Ancak erkek öğretmen adaylarının görüşleri, öğretmen

atamalarında sözlü bir sınavın yapılmasından yana iken kadın öğretmen adaylarının görüşleri ise bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik yazılı sınavın daha yeterli olduğu yönündedir. Ayrıca 25 yaş ve üzerindeki öğretmen adayları, öğretmen atamalarında fakülte giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi faktörlerin de atamalarda dikkate alınmasından yana görüş belirtmişlerdir. Bu bulguda yaş itibarıyla sınava birden fazla katılmış olma olasılığının etkisi düşünülebilir. Nitekim Baştürk (2007)'nin araştırma bulgusu, KPSS'ye bir kereden fazla katılmış öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin, ilk kez katılacak öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Başka bir bulguya göre, Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri, diğer öğretmenlik anabilim dallarındaki öğrencilere göre öğretmenlik formasyon derslerinde çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamalı olarak daha fazla işlendiği görüşündedirler. Eğitim Fakültesi öğrencileri ise öğretmen seçiminde sözlü sınavların da etkili olmasından yana görüş belirtmişlerdir. Öte yandan, sınıf öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilere göre, diğer öğretmenlik anabilim dallarındaki ve Fen Edebiyat Fakültesi bölümlerindeki öğrenciler, öğretmen atamalarında fakülteye giriş puanı, mezuniyet derecesi gibi etkenlerin dikkate alınması taraftarıdır. Fen Edebiyat Fakültesi bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler, diğer öğretmenlik anabilim dallarındaki öğrencilere göre KPSS'nin eğitim bilimleri alanında bilgi düzeyini ölçecek nitelikte bir sınav olduğunu daha fazla savunmaktadır. Ayrıca Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri, sınavın objektifliğinden yana daha olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Diğer taraftan üçüncü sınıf öğrencileri, dördüncü sınıf öğrencilerinden öğretmen seçiminde fakülteye giriş puanı ve mezuniyet derecesi gibi etkenlerin daha fazla dikkate alınmasından yanadır. Ayrıca, ikinci sınıf öğrencileri, dördüncü sınıf öğrencilerine göre KPSS'deki eğitim bilimleri sorularının, bilgi düzeyini ölçecek nitelikte olduğunu daha fazla düşünmektedir.

Sonuç olarak hangi fakülteden mezun olacağı fark etmeksizin öğretmen adayları, öğretmen atamalarında eleyici bir sistem olarak sınav yapılmasının gerekliliğine inanmaktadır ancak, KPSS'nin sadece bilişsel düzeydeki bilgileri sorgulamakla sınırlı kalmamasını, duyuşsal becerileri de sorgulamasını istemektedirler. Özellikle alan bilgisinin daha fazla ölçülmesi gerektiği, öğretmen adayları tarafından tercih edilen bir durumdur. Öte yandan atamalarındaki önemi nedeniyle bu sınav öğretmen adayları üzerinde kaygı oluşturmakta, bu durum öğretmen adaylarının lisans öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmen atamalarında belirleyici bir faktör olan KPSS sınavı, öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitime yoğunlaşmalarında engel teşkil edebilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin birinci kaygısı öğrenme olmayıp dersleri geçebilmektir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, KPSS'de alan bilgisi sorularına yer verilmesi; bunun yanında sözlü sınavların da öğretmen seçiminde ölçüt olarak kullanılması ve mezun olduktan sonra atama bekleyen öğretmen adayı sayısını azaltmak için öğretmen yetiştiren fakültelelere daha az öğrenci alınması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de ilköğretim öğretmeni yetiştirme sorunu (1923-1994)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bahar, H. H. (2011). ÖSS puanı ve lisans mezuniyet notunun KPSS 10 puanını yordama gücü. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 168-181. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/801/319> adresinden alınmıştır.
- Başaran, İ. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargı Matbaası.
- Başkan, Z., & Alev, N. (2009). Kamu personeli sınavında (KPSS) çıkan soruların öğretmenlik meslek derslerine göre kapsam geçerliliği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 29-49
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi2/163-176.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dilekmen, M., Ercoşkun, M. H., & Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 304-315.
- Eraslan, L. (2006). Öğretmenlik mesleğine girişte kamu personeli seçme sınavı (KPSS) yönteminin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31. <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/167> adresinden alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2002). *Türk eğitim sistemi sorunlar ve öneriler* (2. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının KPSS’deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 311-326. http://www.kefdergi.com/pdf/13_2/13_2_1.pdf adresinden alınmıştır.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_35_43.pdf adresinden alınmıştır.
- Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 451-470.
- Karaca, E. (2011). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, 23, 1-18. <http://www.akademikbakis.org/arsiv.htm> adresinden alınmıştır.

- Karaçanta, H. (2009). Öğretmen adayları için kamu personeli seçme sınavı kaygı ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 50-57.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (13. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nartgün, Ş. S. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Özkan, R., & Pektaş, S.(2011). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin mezuniyet başarı notları ile KPSS puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma (Eğitim Fakültesi örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 30, 269-281. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/zkan_recep-pekta_sami%20269-281.pdf adresinden alınmıştır.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. http://www.setav.org/document/SETA_Analiz_17_Turkiyede_Ogretmen_Yetistirme_Sisteminin_Sorunlari_Murat_Ozoglu_son.pdf adresinden alınmıştır.
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 9-22. http://www.tsadergisi.org/Makaleler/1293005270_01.pdf adresinden alınmıştır.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tümkaya, S., Aybek, B., & Çelik, M. (2007). KPSS’ye girecek öğretmen adaylarındaki umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini yordayıcı değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 953-974.
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Başarı Dergisi*, 27, 1-23. <http://www.akademikbakis.org/arsiv.htm> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2004). *Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/118.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.



Reasons and Levels of Teachers' Resistance to Change at Schools According To Inspectors' Perspectives

M. Akif HELVACI*

İbrahim ÇANKAYA**

Aynur B. BOSTANCI***

Received: 08 June 2012

Accepted: 06 November 2012

ABSTRACT: This study aims to determine reasons and levels of primary school teachers' resistance to change at schools according to inspectors' perspectives. The sample of this descriptive study conducted in the 2009-2010 academic year consisted of 172 inspectors who are Union of All Inspectors (TEMSEN) members. The findings showed that teachers' lack of knowledge of the change process and their reluctance to own new duties, roles, and responsibilities, lack of school capacity, school administrators' ineffectiveness in management of change, and fear of being hurt by change are all under reasons of teachers' resistance to change. Also, teachers' level of resistance to change due to fear of being hurt by change is "medium" while due to other reasons, it is "high".

Keywords: inspectors, teachers, change, resistance to change.

Extended Abstract

Purpose and Significance: This research aims to determine reasons and levels of primary school teachers' resistance to change at schools due to "teachers' lack of knowledge of the change process" and "their reluctance to own new duties, roles, and responsibilities", "lack of school capacity", "school administrators' ineffectiveness in management of change", and "fear of being hurt by change" according to perspectives of inspectors who are members of the Union of All Inspectors (TEMSEN). Research conducted in Turkey regarding reasons and levels of teachers' resistance to change have been mostly limited to teachers' perspectives. Obtaining inspectors views who are among the other significant actors within the education system will enrich the means of identifying reasons of resistance to change, as well as of comparison.

Methods: This survey study was carried out with 170 inspectors who are members of the Union of All Inspectors in the 2009-10 academic year. To collect data, the "Reasons of Resistance to Change Scale" (RORCS) developed by Helvaci (2011) was used.

Results: Results showed that the level of primary school teachers' resistance to change due to teachers' lack of knowledge of the change process was high with a mean of 3.54.

*Assist. Prof. Dr., Uşak University, mahelvaci@yahoo.com

** Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Uşak University, Uşak, Turkey, ihcankaya@hotmail.com

*** Assist. Prof. Dr., Uşak University, b_aynur@yahoo.com

The level of resistance to change due to their reluctance to own new duties, roles, and responsibilities was also high with a mean of 3.73. Besides, the level of resistance to change due to school administrators' ineffectiveness in management of change was moderate with a mean of 2.80. Similarly, the level of resistance to change due to fear of being hurt by change was also moderate with a mean of 2.80. Finally, the level of resistance to change due to lack of school capacity was high with a mean of 3.64.

Discussion and Conclusions: To conclude, primary school teachers' exhibited higher levels of resistance to change due to teachers' lack of knowledge of the change process and their reluctance to own new duties, roles, and responsibilities, lack of school capacity, school administrators' ineffectiveness in management of change while lower levels of resistance to change due to fear of being hurt by change.

Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Okullarda Değişime Karşı Direnme Nedenleri ve Düzeyleri

M. Akif HELVACI*

İbrahim ÇANKAYA**

Aynur B. BOSTANCI***

Makale Gönderme Tarihi: 08 Haziran 2012

Makale Kabul Tarihi: 06 Kasım 2012

ÖZET: Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda değişime karşı direniş nedenlerini eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre saptamayı amaçlamaktadır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye Eğitim Müfettişleri Sendikasına üye 172 eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, “Değişime Karşı Direnme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin değişime karşı direnişleri daha çok değişim süreci konusundaki bilgi eksikliklerinden, yeni görev, rol ve sorumluluklar alma isteksizliklerinden, okulun kapasite eksikliğinden ve okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin değişimden zarar görme korkusu nedeniyle değişime orta düzeyde direnç gösterdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: eğitim denetmeni, öğretmen, değişim, değişime karşı direniş.

Giriş

Değişim ya da yenileşme, tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de yapısını önemli ölçüde etkilemektedir. Okul, değişimi yaşarken en dikkatli olması ve en planlı hareket etmesi gereken toplumsal bir örgüttür çünkü eğitim örgütünde yaşanacak olumlu ya da olumsuz her türlü değişim, yetiştirdiği bireyleri de etkileyebilecektir. Özellikle de açık bir sistem olan okul, bu yenileşme isteklerine karşı daha duyarlı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında, okullarda değişim son derece önemli bir olgudur (Beycioğlu & Aslan, 2010). Yöneticilerin örgütte gerçekleştirmek istedikleri değişiklikleri başarıyla uygulayabilmeleri, büyük ölçüde işgörenlerin değişikliğe karşı direnebileceği gerçeğini göz ardı etmemelerine, işgörenlerin direnişine neden olabilecek etkenlerin farkında olmalarına ve bu etkenlere karşı ne tür önlemlerin alınması gerektiğini bilmelerine bağlıdır. Değişim, insanlarda ve örgütlerde derin bir direniş yaratır. Kişisel düzeyde, değişim bilinen bir durumdan bilinmeyen bir geleceğe hareket etme temeline dayandığı için oldukça fazla kaygı yaratabilir.

Yönetim literatüründe değişime karşı direnme kaynakları, çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Dalin, Rolff ve Kleekamp (1993, 27), değişimin önünde dört önemli engelin bulunduğunu belirtmektedirler:

Değer Engelleri: Önerilen değişimin değerleri ile değişimden etkilenen kişilerin mevcut değerlerinin uyuşmaması durumudur.

Güç Engelleri: Değişimden etkilenenler, yeniliği, güçlerini daha da artırmaları halinde benimserler yoksa güçlerini azaltıyorsa direniş gösterirler.

Psikolojik Engeller: Değişim, insanların güvenliğini, rahatını, duygusal yapısını tehdit altına aldığı zaman değişik şekillerde direniş meydana gelir.

*Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, mahelvaci@yahoo.com

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, ihcankaya@hotmail.com

***Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, b_aynur@yahoo.com

Uygulama Engelleri: Değişim eğer insanların mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, tekrar beceri kazandırma süreci gereğinden fazla külfet getiriyorsa veya kaynaklar (araç gereçler, insan, zaman, para, yönetsel destek gibi) değişime destek olmada yetersizse insanlar değişime karşı direnç gösterirler.

Değişime karşı direniş kaynaklarının değişik açılardan işsiz kalma korkusu, gerçekleştirilmek istenen değişimden memnuniyetsizlik, liderlere karşı güvensizlik, değişimin yanlış olduğu inancı, kişisel düşmanlık olduğu belirtilmektedir (Hussey, 1998). Önerilen değişim, değişim olayı önemsenmediği ya da değişim konusunda yeterli bilgi verilmediği zaman reddedilebilir. Bu durumda, değişime karşı direnişin üstesinden gelebilmek için değişim süreci ile ilgili bilgiyi artırmak ve yaymak gerekmektedir. Değişimi reddetme, şüpheden, durumsal faktörlerden (önerilen değişimin mevcut uygulama üzerinde bir iyileştirme sağlayamayacağı şeklinde görülmesi), kişisel sorunlardan (kaygı, korku, yabancılaşma, stres vs. gibi), önceki olumsuz deneyimlerden kaynaklanabilir (Clarke, 1994).

Başarılı bir değişim yönetiminde, direnci azaltmak anahtar bir faktördür. Watson (1966, aktaran Morrison, 1998, s. 123) değişim sürecinin aşağıda belirtilen durumlarda daha az dirençle karşılaştığını belirtmektedir:

Değişimi sahiplenme duygusu yüksekse ya da değişim daha çok değişimden etkilenenler tarafından tasarlanıyorsa,

Değişim projesi, açık net ve tam olarak üst yönetim tarafından destekleniyorsa,

Değişimden etkilenenler, değişim projesinin mevcut görevlerini artırmaktan çok azalttığını görüyorlarsa,

Değişim projesi katılanların değerleri ve fikirleriyle çatışmıyorsa,

Değişim programı, değişimden etkilenenlere yeni ve ilginç deneyimler kazandırma şansı tanıyorsa,

Değişimden etkilenenler, güvenlik ve özerkliklerini güvence altında olduğunu hissediyorlarsa,

Değişimden etkilenenler, problemi teşhis etme sürecine katılıyor ve problemin öncelikleri konusunda uzlaşma sağlanıyorsa,

Değişim projesi, değişimden etkilenenlerin ilgileriyle uyum içinde bulunuyorsa,

Yanlış anlaşılmalara ve yanlış yorumlardan kaçınmaya dikkat ediliyorsa ve baştan sona geri dönüt, aydınlatma ve tartışma sağlanıyorsa,

Değişimden etkilenenler arasında karşılıklı destek ve güven sağlanıyorsa,

Değişim projesi, yeniden incelenmeye, tekrar gözden geçirmeye ve değişiklik yapmaya açıksa.

Görüldüğü gibi değişime karşı direniş sadece işgörenlerin bireysel özelliklerinden değil, aynı zamanda yönetsel ve örgütsel etkenlerden de kaynaklanmaktadır.

Örgütlerde Direnişleri Önleme Yaklaşımları

Değişime karşı direnişle baş etmede önemli stratejiler bulunmaktadır. Bunlar:

Empati ve destek. Direnişle baş etmenin ilk adımı, insanların değişime yönelik tutumlarını, değişime bakış açılarını bilmektir. Bu, benimsenen değişimlerin zahmetli yönlerini, dirençlerin doğasını ve onlarla başa çıkmada mümkün olan yöntemleri tanımlamada yardımcı olabilir. İnsanların değişimi denerken olabildiğince empatik

davranma ve desteğin gerekli olduğunu anlamaları önemlidir (Cummings & Worley, 1997).

İletişim ve eğitim. Eğer değişimin sonuçları belirsizlik taşıyorsa insanlar değişime direniş eğilimi gösterirler. Yetersiz bilgi, söylenti ve dedikoduları körükler ve genelde değişimle ilişkili kaygı yaratır. Etkili iletişim, değişimler ve onların muhtemel sonuçları hakkında bu spekülasyonu ve korkuları hafifletebilir. Etkili iletişim, üyelerin değişime gerçekçi bir biçimde hazırlanmasına yardımcı olur (Newstrom & Davis, 1997).

Katılım ve yer alma. Direnişle baş etmede, örgüt üyelerini değişimin planlama ve uygulama sürecine doğrudan katan en eski ve en etkili stratejilerden biridir. Katılımı sağlama, hem değişimlerin yüksek kalitede tasarlanmasını hem de uygulamada direnişle karşılaşılmasını sağlar. Üyelerin çeşitli bilgi ve düşünceleri, yeniliklerin gerçekleşmesine katkı getirebilir. Onlar aynı zamanda uygulamaya karşı gizli tehlikeleri ve engelleri ortaya koyabilirler. Değişimin planlanmasında yer alma, üyelerin ilgilerini ve gereksinimlerini hesaba katacağı için değişiklikleri gerçekleştirme şansını artırır. (Cummings & Worley, 1997; Hussey, 1998).

Zorlama ve güç kullanma. Yöneticilerin son çare olarak kullanmak zorunda kaldıkları aşırı uç tekniklerdir. Direniş, işgörenlere işlerini kaybetme veya terfilerini durdurma ya da onları işten çıkarma gibi tehdit ve gözdağı vererek engellenebilir. Diğer bir ifadeyle, yönetim direnişe karşı ezici bir güç kullanır. Pek çok durumda bu yaklaşım olumsuz sonuçlar doğurmakta, çalışanlar değişim sürecinde yöneticilere kızıp değişim sürecinden uzaklaşmakta ve değişim, sabote edilebilmektedir. Bununla birlikte bu teknik, krizle yüz yüze kalındığı zaman, yani değişim hızla gerçekleştirilmek zorunda kalındığı zaman tercih edilebilir. Bu tür teknikler, yönetsel değişimlerde yani üstten aşağıya doğru piramit örgütlerde gerekli olabilir. Bu yöntemi işletmede, değişimi başlatanlar formal yetkiyi ve kontrolü, ödüller ve cezalar kullanmak zorunda kalabilirler (Daft, 1989).

Etkin vizyon ve misyon. Örgütsel değişimi gerçekleştirme ve buna karşı olan direnci azaltmanın bir yolu örgütün etkin vizyon ve misyona sahip olmasıdır. Vizyon, örgütün gelecekteki fotoğrafını ifade eder. Bir örgüt vizyonu, en basit şekliyle, tüm çalışanların paylaştığı örgütün geleceğine ait bir resim demektir (Senge, 1990). Misyon ise, “örgüt üyelerine bir istikamet vermesi ve anlam kazandırması maksadıyla belirlenmiş ve örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli bir görev ve ortak bir değer” şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 1992, s. 10). Örgüt çalışanlarına örgütün etkin bir vizyona ve misyona sahip olduğu iyi bir şekilde anlatılırsa, bu kişilerin değişimi kabullenmeleri daha kolay olacaktır.

Pazarlık ve anlaşma. “Değişimden etkilenecek kişilerle, değişimin amacı, kapsamı, metodu ve süresi konusunda pazarlık yapmayı ifade eder” (Koçel, 2003, s. 489). Örgütsel değişim açısından pazarlık, önerilen değişim programı üzerinde çalışanın

desteğini sağlamak üzere yönetimle çalışanın uzlaşmaya varmasıdır. Bu yöntemle değişime tepki gösteren kişiler pazarlık yoluyla ödüllendirilebilir. Yeniliklerle artan örgütsel icraatın sonunda kişilerin kazanca ortak edilmesi ve onlara artan üretimden prim verilmesi gibi ödüllerle tepkileri azaltılabilir.

Birçok değişim girişiminin yapıldığı Türk Eğitim Sistemi içerisinde değişimden etkilenen aktörlerin arasında öğretmenler de yer almaktadır. Ülkemizde değişime karşı öğretmenlerin direniş nedenleri ve düzeyleri konusunda yapılan araştırmalar, daha çok öğretmen görüşleri ile sınırlıdır. Eğitim sisteminin diğer önemli aktörleri arasında yer alan eğitim denetmenlerinin öğretmenlerin değişime karşı direnişin nedenleri ile ilgili görüşlerinin alınması, karşılaştırma yapılabilmesi ve değişime karşı direniş nedenlerinin tespiti açısından zenginlik oluşturacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda meydana gelen değişime karşı direnme düzeylerini belirlemektir. Bu açıdan araştırmanın alt amaçları şöyle tanımlanmıştır:

Bilgi eksikliğinden kaynaklanan (1), Öğretmenlerin yeni görev, rol ve sorumluluklar alma isteksizliğinden kaynaklanan (2), Okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan (3), Öğretmenlerin değişimden zarar görme korkusundan kaynaklanan (4), Okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan (5) direniş nedenleri ve düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Tüm Eğitim Müfettişleri Sendikasına (TEMSSEN) üye olan eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin değişime karşı direniş nedenlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye Eğitim Müfettişleri Sendikasına (TEMSSEN) üye 170 eğitim denetmeninin görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan denetmenler, Türkiye'nin yedi ayrı bölgesinde görev yapan kişilerdir.

Veri Toplama Aracı

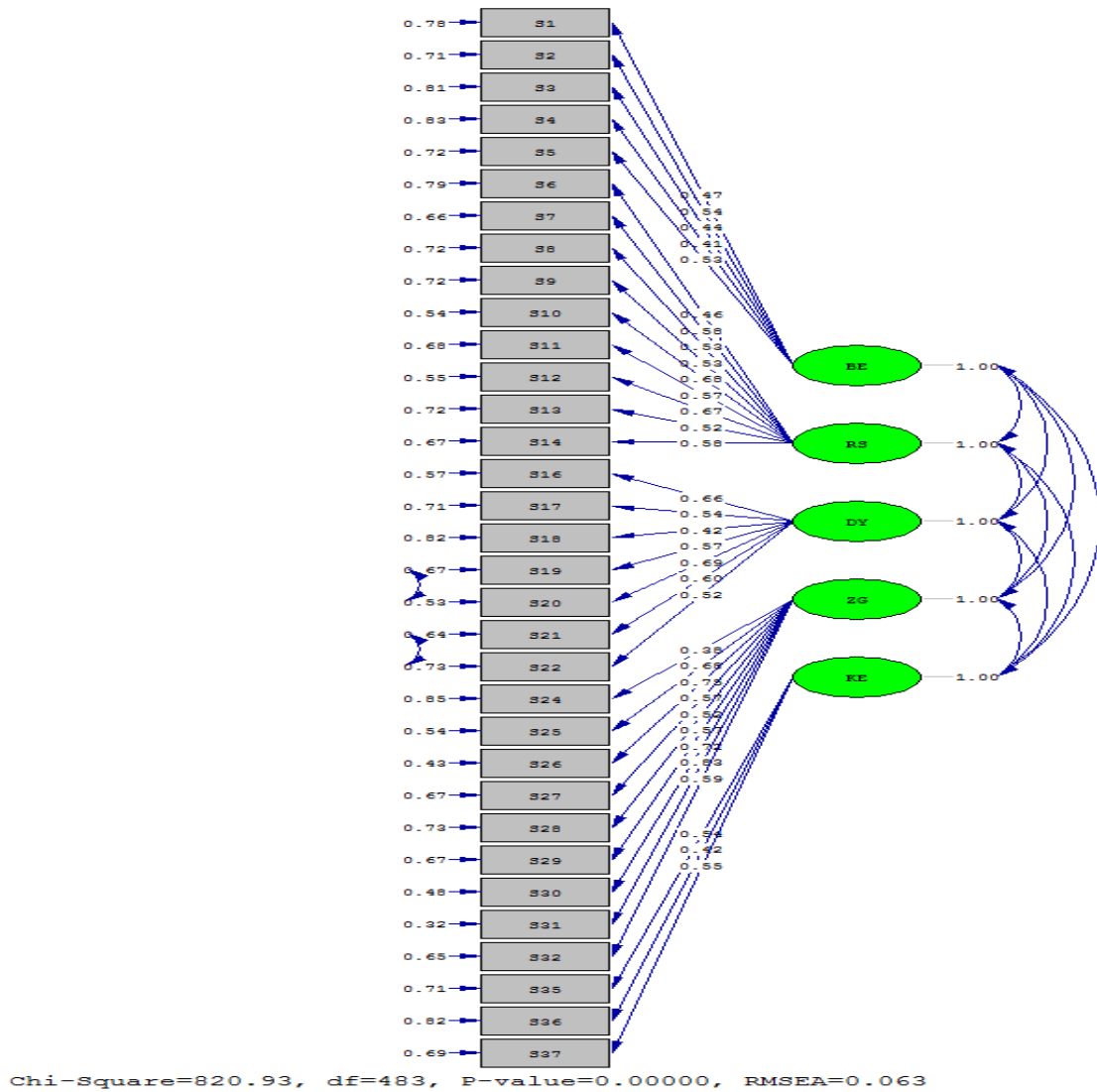
Araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okullarda değişim sürecine direniş nedenlerini belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan Helvacı (2011)'in geliştirmiş olduğu "Değişime Karşı Direniş Nedenleri Ölçeği" (DDNBÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır.

Öğretmenlerin değişime karşı direniş nedenlerini belirlemeye ilişkin görüşlerini ölçen DDNBÖ ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanlarının

derecelendirilmesi ve yorumlanması için her maddede 4.20-5.00 (tamamen katılıyorum), 3.40-4.19 (büyük ölçüde katılıyorum), 2.60-3.39 (orta düzeyde katılıyorum), 1.80-2.59 (az katılıyorum), 1.00-1.79 (hiç katılmıyorum) şeklinde aralıklar olarak kullanılmıştır. Dolayısıyla ölçek, 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Ölçek üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de gösterilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde model parametrelerinin tahmin edilmesinde maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), SRMR (standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü), X^2/sd (ki kare / serbestlik derecesi), GFI (model tarafından açıklanan varyans ve kovaryansın miktarını gösteren uyum iyiliği indeksi) ve CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi) uyum indeksleri dikkate alınmıştır.

Şekil 1. Değişime Karşı Direniş Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 1’de gösterilen “Değişime Karşı Direnme Ölçeği”nin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin fit (uyum değerleri) Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Değişime Karşı Direniş Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Fit (Uyum İyiliği) Ölçütleri	Fit (Uyum İyiliği) Değerleri
RMSEA	.063
RMR	.77
SRMR	.80
CFI	.85
GFI	.80
Chisquare / df	1.83

Ölçeğin genel uyum iyiliği değerlerine bakıldığında standardize edilmiş uyum değerlerinin sırası ile (RMSEA, RMR ve SRMR) .80’nin altında kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir (Bayram, 2010). Ayrıca madde-ölçek korelasyonlarının birinci boyut için 0.45-0.59 arasında, ikinci boyut için 0.55-0.76 arasında, üçüncü boyut için 0.51-0.75 arasında, dördüncü boyut için 0.55-0.67 arasında ve beşinci boyut için 0.43-0.69 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 15.0 ve LISREL programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada, eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin direniş nedenleri ve düzeyleri frekans ve yüzde hesaplamaları ile gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğretmenlerin direniş nedenleri ve düzeylerine ilişkin denetmen görüşlerinin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Denetmenlerin Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Denetmenlerin öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan direniş nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistik sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Denetmenlerin Öğretmenlerin Bilgi Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
1	Okullarda değişimi gerekli kılan faktörleri algılayamama	3.61	.90
2	Okullarda değişimin nedenleri veya amaçlarına ilişkin belirsizlik	3.49	1.04
3	Okullarda gerçekleştirilmek istenen değişimle ilgili bilgi verilmemesi	3.31	1.05
4	Okulun vizyonu hakkında fikir sahibi olmama	3.44	1.01
5	Değişimin amacının okul üyelerince tam olarak anlaşılamaması	3.83	.89
Toplam		3.54	.98

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, denetmenlerin görüşlerine göre, “öğretmenlerin değişim süreci konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan direniş nedenleri” boyutuna ilişkin toplam ortalama düzeyinin $\bar{X} = 3.54$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın ölçek sınırları içerisinde “büyük ölçüde” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Denetmenler, değişim yönetimi sürecinde öğretmenlerin yeterli bilgilendirilmediği görüşündedirler.

Selvi (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, yeni program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Yeni program uygulamaları ile ilgili temel problemlerin başında öğretmenlerin programla ilgili yapılmak istenileni tam olarak kavrayamaması ve bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizliği gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlere değişim sürecinde gerekli bilginin verilmediği ve bu nedenle de çok düzeyde direniş gösterdikleri söylenebilir. Helvacı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişim süreci konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanan direnişlerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Denetmenlerin Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Denetmenlerin öğretmenlerin yeni görev, rol ve sorumluluklar alma isteksizliğinden kaynaklanan direniş nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistik sonucu Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Denetmenlerin Öğretmenlerin Yeni Görev, Rol ve Sorumluluklar Alma İsteksizliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
6	Mevcut alışkanlıklardan vazgeçmede isteksizlik	4.28	1.10
7	Değişim sonucunda kontrolü kaybetme endişesi	3.55	1.08
8	Yeni durum karşısında yetersiz olma endişesi	3.68	.77
9	Yeni durumda daha fazla çaba ve zaman harcayacağı endişesi	3.79	.91
10	Öğretmenlerin yeni sorumluluklar alma endişesi	3.87	.92
11	Risk alma cesaretinin olmaması	3.81	.89
12	Değişim sonucunda iş ve çalışma koşullarında meydana gelecek farklılık korkusu	3.40	.90
13	Değişimin gerekli kılacağı teknolojileri öğrenmede zorluk çekeceği	3.64	1.10
14	Değişimin gerektirdiği hizmet içi kurslarına katılmaya isteksizlik	3.51	.87
	Toplam	3.73	.95

Tablo 3’de yer alan bulgular incelendiğinde denetmenlerin görüşlerine göre, “öğretmenlerin yeni görev, rol ve sorumluluklar alma isteksizliğinden kaynaklanan direniş nedenleri” boyutuna ilişkin toplam ortalama düzeyinin $\bar{X} = 3.73$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın ölçek sınırları içerisinde “büyük ölçüde” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Denetmenler, öğretmenlerin değişime karşı isteksiz oldukları görüşüne sahiptirler.

Kurşunoğlu ve Tanrıoğlu (2006) araştırmasında, Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuçların, bu araştırma bulgusunu desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel değişime karşı orta düzeyde tutuma sahip olmaları, değişim sürecinde de yeni görev, rol ve sorumluluklar alma konusunda çok istekli olmamalarının nedeni olarak düşünülebilir.

Denetmenlerin Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetememesinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Denetmenlerin okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan direniş nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistik sonucu Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Denetmenlerin Okul Yöneticilerinin Değişimi Yönetememesinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
16	Okulda değişim sürecini, yöneticilerin kendi çıkarları doğrultusunda kullanacağını düşünmeleri	3.83	.84
17	Okullarda gerçekleştirilecek değişimin planlamasının yetersiz olması	2.99	1.09
18	Öğretmenlere değişim süreci için yeteri kadar süre verilmemesi	2.52	1.19
19	Okulda değişimi yönetenlerin baskı veya güç kullanmaları	3.47	.96
20	Değişim sürecinde okul yöneticileri ile iletişim yetersizliği	3.71	.93
21	Okul yöneticilerinin değişim sürecinde, öğretmenlerle empati kuramaması	4.37	.86
22	Okul yöneticilerinin değişim sürecinde öğretmenleri gerektiği şekilde güdeleyememeleri	4.34	.80
	Toplam	3.60	.95

Tablo 4’de yer alan bulgular incelendiğinde, denetmenlerin görüşlerine göre, “okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan direniş nedenleri” boyutuna ilişkin toplam ortalama düzeyinin $\bar{X} = 3.60$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamalarının ölçek sınırları içerisinde “büyük ölçüde” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Denetmenler, öğretmenlerin değişime karşı direniş göstermelerine okul yöneticilerinin değişimi yönetme becerisindeki eksikliklerinin neden olduğu görüşündedirler.

Okullarda değişimi yönetmekten sorumlu olan okul müdürleri, değişime karşı direnişleri gidermede de önemli roller üstlenmektedir. Helvacı (2009)’un yaptığı araştırmada, Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda değişime engel oluşturan en önemli faktörlerin okul yöneticilerinin yetersizliğinden kaynaklanan engeller (okul yöneticilerinin isteksiz olması, okul yöneticilerinin yeniliklere açık olmaması, liderlik yeteneğinden yoksun olmaları gibi) olduğu saptanmıştır. Benzer sonuç, Ak (2006)’nın yaptığı araştırmada da elde edilmiştir. Bu araştırmada Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterlikleri orta düzeyde tespit edilmiştir. Argon ve Özçelik (2008), Ankara’nın Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin “orta düzeyde” olduğunu saptamıştır. Gülşen ve Gökyer (2010), ilköğretimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen olası etkenler konulu çalışmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin, “Eğitimde yapılan yeniliklerin uygulanmasını, okul yönetiminin yenilik nedeniyle çıkabilecek sorunları yönetme becerisinden yoksun olması nedeniyle isteksiz davranması etkilemektedir.” önermesine çok düzeyde katıldıklarını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin değişimi yönetmekte güçlük çektiği ve dolayısıyla değişime karşı direndikleri söylenebilir.

Denetmenlerin, Öğretmenlerin Değişimden Zarar Görme Korkusundan Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Denetmenlerin, öğretmenlerin değişimden zarar görme korkusundan kaynaklanan direniş nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistik sonucu Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Denetmenlerin, Öğretmenlerin Değişimden Zarar Görme Korkusundan Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
24	Değişimin öğretmenler tarafından güvenliklerini tehdit ediyor olarak algılanması	1.91	1.09
25	Değişim sonucunda ekonomik gelirin azalacağı endişesi	3.05	1.19
26	Değişim sonucunda yetkisini, konumunu ya da birikimini kaybetme korkusu	2.43	1.08
27	Değişim sürecinin okulda mevcut sosyal ilişkileri bozacağı korkusu	2.56	1.10
28	Okullarda gerçekleşecek değişimin öğretmenlerin kendilerine mali külfet getireceği endişesi	2.92	1.25
29	Değişimi gerçekleştirecek kişilerin siyasi görüşlerinin kendi siyasi görüşleriyle zıt olması	2.59	1.04
30	Diğer okullardaki öğretmenlerin değişime karşı olumsuz tutumları	2.87	1.14
31	Okuldaki geleneksel değerlerin değişimle sona ereceği düşüncesi	2.57	1.08
32	Okullarda değişimin, huzursuzluğa neden olacağı düşüncesi	2.89	1.13
	Toplam	2.65	1.12

Tablo 5 incelendiğinde denetmenlerin görüşlerine göre, “öğretmenlerin değişimden zarar görme korkusundan kaynaklanan direniş nedenleri” boyutuna ilişkin toplam ortalama düzeyinin $\bar{X} = 2.65$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın ölçek sınırları içerisinde “orta” derecesine denk geldiği görülmektedir. Denetmenler, öğretmenlerin değişime karşı direnmelerinde değişimden korkmalarının diğer boyutlara göre güçlü bir neden olmadığı görüşündedirler.

Gülşen ve Gökyer (2010), ilköğretimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen olası etkenler konulu çalışmalarında, yenilik uygulamalarının okul-çevre ilişkilerini bozacağı korkusunun okullarda değişime karşı direnişi artırdığını belirtmektedirler. Bu bulgular da öğretmenlerin değişimden zarar görme korkusu nedeniyle az da olsa değişime karşı direniş gösterme eğilimi içinde olduğunu göstermektedir, ancak bu araştırma sonuçları öğretmenlerde değişim sürecinden zarar görme korkusunun ve buna bağlı direniş eğilimlerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni ise

öğretmenlerin kamu kurumları kapsamında çalışan kişiler olarak, değişim sürecinde başarısız olmaları hâlinde dahi statülerinin değişmesi, işten çıkarılmaları, para cezası gibi herhangi bir cezai yaptırımın söz konusu olmaması olabilir.

Denetmenlerin Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri

Denetmenlerin, okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direniş nedenleri boyutuna ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistik sonucu Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Denetmenlerin, Okulun Kapasite Eksikliğinden Kaynaklanan Direniş Nedenleri Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Madde No	Maddeler	$\bar{X}$	SS
35	Okullarda değişim için gerekli maddi kaynakların eksikliği	3.80	.98
36	Okullarda değişim için gerekli olan alt yapı eksikliği	3.73	1.14
37	Okullarda değişim sürecinde ödüllendirme yönteminin olmaması	3.40	1.04
	Toplam	3.46	1.05

Tablo 6 incelendiğinde denetmenlerin görüşlerine göre, “öğretmenlerin okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direniş nedenleri” boyutuna ilişkin toplam ortalama düzeyinin $\bar{X} = 3.46$ olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamalarının ölçek sınırları içerisinde “büyük ölçüde” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Bu durumda denetmenlerin görüşüne göre okulların fiziki kapasitelerinin yetersiz ve standartların altında olmasının öğretmenlerin değişime karşı direniş göstermelerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre, öğretmenler, bilgi eksiklikleri, yeni görev, rol ve sorumluluklar alma konusunda isteksiz olmaları, okul yöneticilerinin değişimi etkili yönetememeleri ve okulların kapasitelerinin yetersiz olması nedeniyle değişime karşı daha çok direnirken değişimden zarar görme korkularına rağmen değişime daha az direnmektedirler.

Eğitim denetmenleri, bilgi eksikliğinden kaynaklanan direnişin boyutunun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Selvi (2006) tarafından yapılan bir araştırmada, yeni program uygulamalarına ilişkin değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından anlamsız bulunduğu ifade edilmiştir. Yeni program uygulamaları ile ilgili temel problemlerin başında öğretmenlerin programla ilgili yapılmak istenileni tam olarak kavrayamamaları ve bununla ilişkili olarak öğretmenlerin bilgi yetersizlikleri gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlere değişim sürecinde gerekli bilginin

verilmediği ve bu nedenle de öğretmenlerin değişime daha çok direndikleri söylenebilir. Gürses ve Helvacı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişim süreci konusundaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanan direnişlerinin boyutunun orta büyüklükte olduğu görülmektedir. Bu araştırmada denetmenler, öğretmenlerin bilgi eksikliğinden dolayı daha fazla direniş eğilimi içinde oldukları kanaatine sahiptir.

Eğitim denetmenleri, öğretmenlerin yeni görev, rol ve sorumluluklar almada isteksiz olmalarından kaynaklanan direnişin boyutunun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Gürses ve Helvacı (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin değişim süreci konusunda bilgi eksikliklerinden kaynaklanan direnişlerinin boyutunun orta büyüklükte olduğu görülmektedir. Yine bir başka araştırmada da Denizli il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumlarının “orta” düzeyde olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Kurşunoğlu & Tanrıöğen, 2006). Bu sonuçların araştırmanın bu bulgusunu desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel değişime yönelik orta düzeyde tutuma sahip olmaları, değişim sürecinde yeni görev, rol ve sorumluluklar alma konusunda çok istekli olmamalarının nedeni olarak düşünülebilir.

Eğitim denetmenleri, okul yöneticilerinin değişimi etkili yönetememesinden kaynaklanan direnişin boyutunun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda değişimi yönetmekten sorumlu okul müdürleri, değişime karşı direnişleri gidermede önemli roller üstlenmektedir. Helvacı (2009)’un yaptığı araştırmada, Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okullarda değişime engel oluşturan en önemli faktörlerin okul yöneticilerinin yetersizliğinden kaynaklanan engeller (okul yöneticilerinin isteksiz olması, okul yöneticilerinin yeniliklere açık olmaması, liderlik yeteneğinden yoksun olmaları gibi) olduğu saptanmıştır. Benzer sonuç Ak (2006)’nın yaptığı araştırmada da elde edilmiştir. Bu araştırmada Uşak ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri, orta düzeydedir. Argon ve Özçelik (2008), Ankara’nın Mamak ilçesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliklerinin “orta düzeyde” olduğunu saptanmıştır. Gülşen ve Gökyer (2010), ilköğretimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen olası etkenler konulu çalışmalarında, ilköğretim okulu müdürlerinin, “Eğitimde yapılan yeniliklerin uygulanmasını, okul yönetiminin yenilik nedeniyle çıkabilecek sorunları yönetme becerisinden yoksun olması nedeniyle isteksiz davranması etkilemektedir.” önermesine çok düzeyde katıldıklarını belirtmektedir. Okul yöneticilerinin değişimi yönetmekte güçlük çektiği ve dolayısıyla değişime karşı direndikleri söylenebilir.

Eğitim denetmenleri, öğretmenlerin okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direnişin boyutunun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Helvacı (2009)’un yaptığı bir araştırmada, okullarda değişim girişimlerini engelleyen en önemli faktörün okulun kapasite eksikliği (okulun maddi imkânlardan yoksun oluşu, okulun fiziki alt yapı, donanım, İnternet, laboratuvar eksikliği, vs.) olduğu belirtilmektedir. Okulların kapasite eksikliğinin okullarda değişim/yenilik girişimlerine engel teşkil ederek öğretmenlerde

direnış gösterme eğilimi oluşturduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulamaya ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

Araştırma bulgularına göre; eğitim denetmenleri, okulun kapasite eksikliğinden kaynaklanan direnişin boyutunun büyük olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenlerin okullarda değişimlere karşı direniş göstermemeleri için okullarda değişim için gerekli maddi kaynakların sağlanması, okullarda değişim için gerekli alt yapı eksikliklerinin giderilmesi, İnternet ve teknolojik donanımların oluşturulması gibi birtakım önlemler alınmalıdır.

Öğretmenlerin bilgi eksikliğinden kaynaklanan direnişlerinin boyutunun büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, direnişlerin azaltılması için özellikle değişim sürecinde öğretmenlere danışmanlık edilmeli ve okullarda gerçekleştirilmek istenen değişimle ilgili geniş çaplı ve aydınlatıcı bilgi verilmelidir.

Öğretmenlerin yeni görev, rol ve sorumluluklar alma isteksizliğinden kaynaklanan direnişlerinin boyutunun büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda,, öğretmenlerin değişim sürecinde yeni görev, rol ve sorumluluklar üstlenmeleri için motive edici birtakım özendiriciler (ödöl, takdir belgeleri, vb.) kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin değişimi yönetememesinden kaynaklanan direnişlerinin boyutunun büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerine, değişimi yönetebilme bilgi ve becerisi kazandıracak eğitim programları düzenlenmeli ve bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.

Öğretmenlerin, okullarda gerçekleştirilmek istenen değişimlere karşı, değişimden zarar görme korkusundan kaynaklanan birtakım direnişler içine girdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, özellikle değişimi yönetmekten sorumlu okul yöneticilerinin öğretmenleri rahatlatacak açıklamalar yapmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra okul yöneticileri, değişim sürecinde öğretmenlerin düşüncelerini önemser bir tutum sergilemelidirler.

Kaynakça

- Argon, T., & Özçelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 8(16), 70-84.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: AMOS uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Clarke, L. (1994). *The essence of change*. London: Prentice Hall.
- Daft, L. R. (1989). *Organization theory and design* (3rd ed.). San Francisco, CA: West Publishing Company.

- Dalin, P., Rolff, H. G., & Kleekamp, B. (1993). *Changing school culture*. London: Cassel.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme*. İstanbul: Timaş Basım, Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- Gülşen, Ş., & Gökyer, N. (2010). İlköğretimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen olası etkenler. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 796-801.
- Helvacı, M. A. (2009). Okullarda değişimi engelleyen faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(5), 32-56.
- Helvacı, M. A., & Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluk düzeyleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 21. <http://www.akademikbakis.org> adresinden alınmıştır.
- Helvacı, M. A. (2011). Değişime karşı direniş nedenlerini belirleme ölçeği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2033-2047. <http://www.newsa.com> adresinden alınmıştır.
- Hussey, D. (1998). *Daha iyi nasıl...Değişim yönetimi* (Çev: A. Çimen, 1998). İstanbul: 1. Baskı, Timaş Yayınları.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (Genişletilmiş 6. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kurşunoğlu, A., & Tanrıöğen, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 21-33.
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1997). *Organizational behavior: Human behavior at work*. New York: McGraw Hill.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: Validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 34(9), 1171-1178.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practise of the learning organization*. London: Century Business.



Characteristics of Teacher Educators from Pre-Service Classroom Teachers' Perspectives*

Nuray FİDAN**

Nil DUBAN***

Aslı YÜKSEL****

Koray KASAPOĞLU*****

Ahmet YAMAÇ*****

Received: 25 July 2012

Accepted: 01 November 2012

ABSTRACT: This study aims to determine characteristics teacher educators, who are training classroom teachers in faculties of education, have already had and are expected to have. The group interview technique was used in this qualitative study. Criterion sampling as one of purposive sampling methods was employed. Participants of this study consisted of 8 pre-service classroom teachers (2 freshmen, 2 sophomores, 2 juniors, and 2 seniors) studying in the 2011-12 academic year in the Department of Primary Education, Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey. A semi-structured interview schedule comprising 6 open-ended questions was used to collect the data which were then content analyzed. Findings were discussed under the following themes: (1) characteristics teacher educators have already had, (2) characteristics teacher educators are expected to have, (3) teacher educators' ways of communication, (4) teacher educators in teaching-learning processes, (5) evaluation of teacher educators, and (6) problems and solutions provided.

Keywords: pre-service classroom teacher, teacher educator, classroom teacher training

Extended Abstract

Purpose and Significance: Determining characteristics of teacher educators playing an important role in training well-qualified teachers can be an important source of information for evaluating and increasing the quality of education provided in faculties of education. In this sense, the aim of this study is to determine characteristics teacher educators, who are training classroom teachers in faculties of education, have already had and are expected to have.

Methods: In this qualitative study, the group interview technique was used. Criterion sampling as one of purposive sampling methods was employed. Participants of this study consisted of 8 pre-service classroom teachers (2 freshmen, 2 sophomores, 2 juniors, and 2 seniors each one of which has received evening education) studying in the 2011-12 academic year in the Department of Primary Education, Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey. A semi-structured interview schedule developed by the researchers and composed of 6 open-ended questions was

* This study is an extended version of a paper presented in the 11th National Symposium of Classroom Teaching Education (May 24-26, 2012) held in Recep Tayyip Erdoğan University, Rize, Turkey.

** Assist. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, nkurt@aku.edu.tr

*** Corresponding author: Assist. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Afyonkarahisar, Turkey, nily@aku.edu.tr

**** Res. Assist., Afyon Kocatepe University, ayuksel@aku.edu.tr

***** Res. Assist., Afyon Kocatepe University, kasapoglu@aku.edu.tr

***** Res. Assist., Afyon Kocatepe University, yamac87@gmail.com

used to determine characteristics teacher educators, who are training classroom teachers in faculties of education, have already had and are expected to have. The credibility of this study was enhanced by expert review. The semi-structured interview schedule was sent to experts for review. The transferability of this study was met by thick description of the data and direct quotes. The trustworthiness of this study was established by the formula proposed by Miles and Huberman (1994) and computed as 82%. Data obtained were content analyzed. The codes were identified from the responses provided by the participants, and categorized under the themes generated. To be able to supply appropriate codes, the data were read at least a few times and examined back and forth. Findings were supported with direct quotes and interpreted by the researchers. Some suggestions were made in light of the findings.

Results: As a result of the content analysis, the data were categorized under six main themes: (1) characteristics teacher educators have already had, (2) characteristics teacher educators are expected to have, (3) teacher educators' ways of communication, (4) teacher educators in teaching-learning processes, (5) evaluation of teacher educators, and (6) problems and solutions provided. In this study, pre-service classroom teachers mentioned about characteristics teacher educators have already had and are expected to have. The highlighted characteristics teacher educators have already had were related to their professional and communication characteristics. Regarding their professional characteristics, pre-service classroom teachers mentioned about how teacher educators should not be rather than should be. Pre-service classroom teachers highlighted that teacher educators should not be an unfavourable role model, being despotic and insulting, and using slang in the classroom. Pre-service classroom teachers also emphasized that teacher educators should consider their views. The characteristics teacher educators are expected to have were related to their personal, professional, and social communication characteristics. Teacher educators were expected to have high self-esteem, be cheerful and democratic, and to respect pre-service teachers' ideas. According to pre-service classroom teachers, teacher educators perceived that there is no problem with communication although there is. Pre-service classroom teachers stated that some teacher educators use slang in the classroom, try to make them blindly accept their ideas, and refuse them when they do not exhibit performance expected. Some pre-service classroom teachers expressed that it is difficult to solve communication problems, and that those who attempt this are usually in trouble. Some solved those problems by keeping silence or remaining in teacher educators' favour. However, some believed that those problems can be solved by their assistance through empathy whereas some insisted on that they are teacher educators who should solve communication problems. Furthermore, to pre-service classroom teachers, most of teacher educators did not follow constructivism and only a limited number of those were using the constructivist approach. Pre-service classroom teachers expressed that evaluation of teacher educators is a need to make teacher educators adapt themselves regarding criticisms, and update their methods, techniques, and question banks. Pre-service

classroom teachers reflected that it is more important to evaluate how teacher educators transfer knowledge, use instructional methods and techniques, communicate with pre-service teachers (friendliness and good humour), and reflect their general culture than to evaluate their knowledge. Pre-service classroom teachers stated that problems they experience with teacher educators are due to (1) teacher educators themselves, and (2) physical environment. The problems due to teacher educators were related to measurement and evaluation. Pre-service classroom teachers criticized that teacher educators are more flexible than should be, and they evaluated the student product only. Pre-service classroom teachers stated that this problem about measurement and evaluation might be solved by more emphasis on the process. The other problem pre-service classroom teachers highlighted is about physical environment. Pre-service classroom teachers perceived a lack of (1) desks available to university students, (2) materials, and (3) space for specific purposes (laboratory, drama room, etc.) as a problem.

Discussion and Conclusions: In this study, pre-service classroom teachers mentioned about characteristics teacher educators have already had and are expected to have. The highlighted characteristics teacher educators have already had were related to their professional and communication characteristics. The characteristics teacher educators are expected to have were related to their personal, professional, and social communication characteristics which were also stressed by Duman and Koc (2004) who concluded that teacher educators are asked to be open and respectful to pre-service teachers' ideas and questions, and democratic. According to pre-service classroom teachers, teacher educators perceived that there is no problem with communication although there is. Aksu, Civitci and Duy (2008) also concluded that teacher educators communicate with pre-service teachers in a way that they are not warm, sincere and empathetic, and are less democratic. Ergun, Duman, Kincal and Aribas (1999) also highlighted that teacher educators' political behaviours also irritate pre-service teachers who do not prefer their ideological propaganda, guidance, and discrimination, and being threatened with bad grades. Furthermore, to pre-service classroom teachers, only a limited number of teacher educators were using the constructivist approach which could also be regarded as inappropriate by some pre-service teachers for all courses. Evaluation of teacher educators was regarded as a need for teacher educators' being updated. Pre-service classroom teachers stated that problems they experience with teacher educators are due to (1) teacher educators themselves, and (2) physical environment. The problems due to teacher educators were related to measurement and evaluation. In their study on mathematics teacher educators' characteristics, Ozdemir and Uzel (2010) also found some issues related to measurement and evaluation such as assigning lower grades, setting unclear criteria for evaluation, tracking students, asking questions on uncovered topics, assigning unexpected grades, asking questions that take long time to answer, asking higher-level questions, expecting higher performance, and threatening with bad grades. The other problem pre-service classroom teachers

highlighted is about physical environment, especially about space, furniture, and materials. According to the findings, the following suggestions might be made: Teacher educators should necessarily be a graduate of faculty of education; have high self-esteem, be cheerful and democratic, and respect pre-service teachers' ideas; be a good role model, also with their social life; have adequate content knowledge; make pre-service teachers undertake responsibility; own discipline and authority; support pre-service teachers to improve themselves; give pre-service teachers chance to participate actively; develop pre-service teachers' critical thinking skills, and give them chance to develop oral communication skills. To pre-service classroom teachers, communication problems might be solved by breaking teacher educators' taboos. To them, they should also be empathetic. For communication issues caused by pre-service classroom teachers, they suggested that faculties of education might select students via oral exams and that pre-service teachers should necessarily involve in group work and social activities during their education. Teacher educators should also be flexible and make changes in their current practices; use different techniques, and teach instructional strategies, methods and techniques by implementing those in the classroom; create some opportunities for pre-service teachers to make them use those strategies, methods and techniques within the scope of other courses, not only in "School Experience" and "Teaching Practice" courses. Presentations done by pre-service classroom teachers and perceived as a means of lessening teacher educators' load might be used in practice courses instead of theoretical ones. Teacher educators might put emphasis on process evaluation in addition to product evaluation. A system that allows pre-service teachers to assess their educators' ways of communication, levels of cultural knowledge, use of instructional strategies, methods, and techniques, and transfer of knowledge might be created at universities. Classrooms should be reconsidered in a way that they become available to serve for specific purposes (laboratory, drama room, etc.) by upgrading existing equipment in classrooms. For further research, the following can be suggested: (a) Teacher educators' views on "their characteristics" might be obtained, (b) views of pre-service teachers and teacher educators might be compared, and (c) this study might be replicated with a larger sample size quantitatively.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözüyle Öğretmen Eğitimcilerinin Özellikleri*

Nuray FİDAN**

Nil DUBAN***

Aslı YÜKSEL****

Koray KASAPOĞLU*****

Ahmet YAMAÇ*****

Makale Gönderme Tarihi: 25 Temmuz 2012

Makale Kabul Tarihi: 01 Kasım 2012

ÖZET: Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmeni yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Örneklemde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan iki 1. sınıf, iki 2. sınıf, iki 3. sınıf ve iki 4. sınıf olmak üzere toplam 8 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemek amacıyla 6 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, (1) öğretmen eğitimcisinin mevcut özellikleri, (2) öğretmen eğitimcisinin beklendi özellikleri, (3) öğretmen eğitimcisinin iletişimi, (4) öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitimcisi, (5) öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesi, (6) sorunlar ve çözüm önerileri temaları altında yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmeni adayı, öğretmen eğitimcisi, sınıf öğretmeni yetiştirme

Giriş

Öğretmenler, bir toplumda eğitim durumlarının düzenlenmesinden ve işe koşulmasından birinci derecede sorumlu kişilerdir (Dilekmen, 2008). Akgöl (1994)'e göre ise öğretmen, öğrenci ile sürekli etkileşim hâlinde olarak, milli eğitimin, okulun ve dersin amaçları doğrultusunda öğrenci davranışlarını şekillendirmekle sorumludur. Öğretmenin bireyi ve toplumu etkilemede bu denli önemli bir rol üstlenmesi, öğretmenin niteliği ile toplumun ve bireyin niteliği arasındaki yüksek ilişkinin bir göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde nitelikli bir eğitim almaları, eğitim hizmetlerinin kalitesini yükseltmektedir (Yıldırım, Ünal, & Çelik, 2011).

Öğretmenlik mesleğine özgü bazı nitelikler, Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011)'e göre şöyledir: Öğretmenler, empati kurabilmeli, alan bilgisine sahip ve yaratıcı olmalı, eğitsel amaçlı gözlem yapabilmeli, değişime, gelişime açık ve esnek olmalı, insanı ve mesleğini sevmeli ve hoşgörülü olmalıdır. Öğrencileri ile iyi ilişkiler kurabilmeli, nazik, dürüst ve yardımsever olmalı, öğrenci seviyesini dikkate alarak konuyu açık bir şekilde öğrenciler anlayana dek açıklamalı, öğrencileri soru sormaya cesaretlendirmeli ve dersi eğlenceli kılmalıdır (Aksoy, 1998). Şahin (2011)'in öğretmen algılarına göre etkili

* Bu çalışma, 24-26 Mayıs 2012 tarihlerinde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi / Rize'de düzenlenen 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

** Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, nkurt@aku.edu.tr

*** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, nily@aku.edu.tr

**** Araş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, ayuksel@aku.edu.tr

***** Araş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, kasapoglu@aku.edu.tr

***** Araş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, yamac87@gmail.com

öğretmen davranışlarını araştırdığı çalışmasında ise öğretmen nitelikleri kişilik, mesleki yeterlik, öğrenciye yönelik tutum ve alan bilgisi boyutlarında ele alınmıştır. Şüphesiz mesleki, alan bilgisi, iletişim ve genel kültür gibi boyutlarda yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimcileri önemli bir yere sahiptir.

Öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarına öğretim hizmeti sunan, öğretim ile ilgili öğretmen adaylarına destek veren, rehberlik eden ve mesleki yetkinliğe sahip öğretmenlerin yetişmesini sağlayan kişidir (Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels, 2005). Öğretmen eğitiminin etkililiğini sağlamak ve yeni öğrenme vizyonları geliştirmek için dikkatle incelememiz gereken önemli noktalardan biri de öğretmen eğitimcilerinin rolü ve öğretmen eğitimi sürecindeki uygulamalarıdır (Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Öğretmen eğitimcilerinin rolü, sadece öğretmen adaylarının nasıl öğreteceğini öğretmek değil, aynı zamanda öğretmen adaylarına öğretirken model olmaktır (Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005). Bu yönüyle öğretmen eğitimcilerinin davranışları, nitelikleri ve eğitime bakış açıları, geleceğin toplumunu şekillendirecek öğretmenler üzerinde birincil derecede etkiye sahiptir.

Öğretmen eğitiminde görev alan öğretmen eğitimcilerinin niteliklerine ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen eğitimcilerinin niteliklerinin, demokratik tutum ve davranışlar (Duman & Koç, 2004; Erdem & Sarıtaş, 2006), mesleki özellikler, ölçme ve değerlendirme becerileri, kişilik, insan ilişkileri, iletişim becerileri, sınıf yönetimi, dersin işlenişine yönelik özellikler ve konu alanına yönelik özellikler (Akgöl, 1994; Özdemir & Üzel, 2010); bireysel özellikler, toplumsal özellikler, genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi (Saylan & Uyangör, 1998); öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme-değerlendirme (Arslantaş, 2011); kişisel özellik ve insan ilişkileri (Ergün, Duman, Kınca, & Arıbaş, 1999) gibi boyutlarda ele alındığı görülmüştür.

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük rol sahibi olan öğretmen eğitimcilerinin niteliklerini belirlemek, eğitim fakültelerindeki eğitimin niteliğini değerlendirmede ve yükseltmede önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının gözüyle eğitim fakültesinde sınıf öğretmeni yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemektir. Çalışmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin özelliklerine ilişkin ne beklemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında grup görüşmesi tekniği benimsenmiştir. Grup görüşmeleri, farklı düşüncelerdeki insanları bir araya getiren ve bireysel görüşmelere göre daha kısa sürede tamamlanan görüşme tekniklerindendir.

Ortak bir amaç için çalışan ya da diğerlerinin görüşlerinin gruptaki herkesi ciddi olarak ilgilendirdiği durumlarda kullanılmaktadır (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Katılımcılar

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmanın katılımcılarını, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve her sınıf düzeyinde normal ve ikinci öğretim öğrencilerini temsilen birer öğrenci olmak üzere seçilen toplam sekiz öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, öğretmen adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan altı açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada iç geçerliği sağlamak için uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Açık uçlu soruların istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak görüşme formu (Ek-1) öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri grup görüşmesi yapılarak toplanmıştır. Görüşme yapılacak öğrencilerle, belirlenen tarihte Eğitim Fakültesi toplantı salonunda bir araya gelinmiştir. Öncelikle öğrencilere çalışma ve çalışmanın amacı hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin görüşmeye katılımına ilişkin onayları alındıktan sonra görüşmeye başlanmış ve görüşme verileri video kaydına alınmıştır. Görüşme 11.01. 2012 tarihinde yapılmış ve yaklaşık 2,5 saat sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Ayrıca, çalışmanın aktarılabilirliği için araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Öncelikle video kaydına alınan görüşme verilerinin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan verilerin dökümü yapılmış ve veriler yazılı formata dönüştürülmüştür. Dökümü yapılan veriler, değerlendirilmek üzere alanında uzman iki araştırmacıya verilmiştir. İki araştırmacı tarafından görüşme dökümleri tek tek okunmuş ve kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra araştırmacıların oluşturduğu kodlamalar karşılaştırılmıştır.

Araştırmacıların yaptıkları karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenilirlik formülü

kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %82 olarak hesaplanmıştır. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından verilerin hangi temalar altında toplanacağına ve sunulacağına karar verilmiştir. Belirlenen temalara göre veriler, araştırma soruları çerçevesinde gerekli yerlere yerleştirilerek bulgular elde edilmiş ve araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında da önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Bu çalışmada eğitim fakültesinde sınıf öğretmeni yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yapılan nitel analizler sonucunda, bulgular altı ana tema altında gruplandırılmıştır. Bunlar; *öğretmen eğitimcisinin mevcut özellikleri*, *öğretmen eğitimcisinin beklendi özellikleri*, *öğretmen eğitimcisinin iletişimi*, *öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitimcisi*, *öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesi* ve *sorunlar ve çözüm önerileri* olarak belirlenmiştir. Bu altı ana tema, alt temaları ile aşağıda Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Araştırma Temaları

Temalar	Alt temalar
Öğretmen eğitimcisinin mevcut özellikleri	Mesleki özellikler
	İletişim özellikleri
Öğretmen eğitimcisinin beklendi özellikleri	Beklendi kişisel özellikler
	Beklendi mesleki özellikler
	Beklendi sosyal iletişim özellikleri
Öğretmen eğitimcisinin iletişimi	Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlar
	Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri
Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitimcisi	Yapılandırmacı yaklaşımın uygulan(ma)ması
	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılmasına yönelik öneriler
Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesi	Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “nasıl”ı
	Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “niçin”i
Sorunlar ve çözüm önerileri	Öğretmen eğitimcisiinden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri
	Fiziksel ortamdaki kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri

Öğretmen Eğitimcisinin Mevcut Özellikleri

Öğretmen eğitimcisinin mevcut özellikleri, elde edilen veriler ışığında, *öğretmen eğitimcisinin mesleki özellikleri* ile *öğretmen eğitimcisinin iletişim özellikleri* olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcisinin mesleki özellikleri. Öğretmen eğitimcisinin mesleki özelliklerine ilişkin, bir öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisinin nasıl olması gerektiğini, nasıl (kötü rol model) olmaması gerektiğinden yola çıkarak açıklamaya çalışmıştır:

“Nasıl bir öğretmen olmamam gerektiğini, nasıl bir insan olmamam gerektiğini anladım çünkü insan yerine konulduğumu düşünmüyorum derslerde.”

Öğretmen eğitimcisinin mesleki özelliklerine ilişkin, öğretmen eğitimcisinin dersi öğretmen adayı ile birlikte yapılandırması gerektiği şu şekilde dile getirilmiştir:

“Ben çoğu kişinin (dersini, öğretim ilke ve yöntemlerine göre) anlattığını düşünmüyorum. Öğretmen eğitimcisi, hiçbir şekilde örnek vermez, hiçbir şey yapmaz, sınıfa bir anda gelir, örnek ister ve ilk kişi muhakkak kurbandır. Kötü anlatsa öğretmen eğitimcisi pek tolerans da göstermiyor. Biz kendimiz araştırarak, bularak bir şekilde (yapılandırmacılığı) uyguladık ama öğretmen eğitimcileri öğretmedi bize bunu.”

“Öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarına bir şeyler sorması. ‘Dersi nasıl işleyeyim?’ gibi sorması. Aksine, soruluyor, ancak sözde soruluyor. Geçenlerde bir öğretmen eğitimcisi sordu: ‘Dersi nasıl işleyelim?’ Bizim arkadaşlar öneride bulundu şöyle böyle. Birkaç kişi, ‘Boşuna öneride bulunuyorsunuz. Geçen yıl da öneride bulunduk, ancak hiçbir şekilde bu öneriler uygulanmadı. Bu, sormuş olmak için sorulan bir soru’ dedi.”

“Öğretmen eğitimcisi, öğretmen adayına göre dersi anlatmak mecburiyetindedir. Yani, kendi doğruları bir yerde, öğretmen adayları bir yerde olmak mecburiyetinde(dır). Ben şimdi giriyorum. İlk haftadan her öğretmen eğitimcisi başlıyor, ‘Ben dersimi böyle işlerim.’ (demeye). En başında hata yapılıyor zaten. ‘Ben dersimi böyle işlerim.’ diyemezsin çünkü o dersi biz birlikte işliyoruz.”

“Bir öğretmen eğitimcimiz geldiğinde, ‘Arkadaşlar, bu dersi nasıl işleyelim?’, ‘Sizin beklentiniz nedir? Ne değildir? Ne önerirsiniz?’ Mesela dönem başından beri ben, size ‘Dışarı çıkalım, dışarı çıkalım.’ diyorum ve en son derste çıktık.”

Öğretmen eğitimcisinin iletişim özellikleri. Öğretmen eğitimcisinin iletişim özelliklerine ilişkin, bir öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisinin despot olmaması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Despot bir hoca olmayacağım sınıfa geldiğimde çünkü çok fazla sorun çektim. Rahatsız olduğum durumlar oldu. Dinlemiyorsam dinlemiyordumdur (dersi). Bu konuda kimse suçlayamaz beni, annem babam dahi olsa suçla(ya)mazlar. (Dinlemedim) diyorum. Saygısızlık çerçevesinde değil kesinlikle. Kendimi ifade etmeye çalışıyorum. Kendimi bir üniversite öğrencisi olarak görmeye çalışıyorum ve o doğrultuda davranmaya çalışıyorum. Sen sus, sen... Sus, konuşma, dinle.”

Bir öğretmen adayı da öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarını aşağılamaması, öğretmen adaylarına hakaret etmemesi ve derslerinde argo kullanmaması gerektiğini dile getirmiştir: “Bazı öğretmen eğitimcileri de öyle bir (ders) anlatıyor ki sürekli liseleri aşağılıyor, ‘Siz nasıl öğretmen olacaksınız?’ diyor. O öğretmen eğitimcilerinin dersine giresim gelmiyor.”

“Derslerde s.l.k lafı bile geçiyor. Sınavda birkaç yanlış cevap verilmiş. ‘Bunu yazan öğrenciler, geri zekâlıdır.’ gibi bir konuşma geçiyor.”

Öğretmen Eğitimcisinin Beklendid Özellikleri

Öğretmen eğitimcisinin beklendid özellikleri, elde edilen veriler ışığında, *öğretmen eğitimcisinin beklendid kişisel, mesleki ve sosyal iletişim özellikleri* olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcisinin beklendid kişisel özellikleri. Öğretmen eğitimcisinin beklendid kişisel özelliklerine ilişkin, bir öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisinin özgüveninin yüksek olması ve güler yüzlü biri olması gerektiğini dile getirmiştir: “Bir güler yüz bir saatlik ders anlatmaktan çok faydalı olabiliyor bazen.”

Öğretmen eğitimcisinden, ayrıca, öğretmen adaylarının düşüncelerine saygılı olması gerektiği de beklenmektedir: “(Öğretmen eğitimcisinin) düşüncelere saygılı olması, kendi düşüncesini aramaktan çok, öğrencisinin düşüncesini dinlemesi gerekiyor.”

Öğretmen eğitimcisinden beklenen bir diğer kişisel özellik ise demokratik olmasıdır.

“Bazı öğretmen eğitimcilerinin sınıfta dikte sistemi kurma gibi bir durumları var. Mesela, ‘her şeye ben karar veririm.’ (diyorlar). Siz karar veremezsiniz sınavda nereden sorumlu olacağımız (konusunda) ya da herhangi bir konuda. Biraz daha eleştiriye açık olunmalı. Sınav sistemine yönelik bazı öğretmen eğitimcileri hiç eleştiri kabul etmiyor ya da dersi işleme(lerine yönelik). Her hâlükârda biraz daha demokratik olmayı tercih edebilirler.”

Öğretmen eğitimcisinin beklendid mesleki özellikleri. Öğretmen eğitimcisinin beklendid mesleki özelliklerine ilişkin, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarına iyi bir rol model olması gerektiğini, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine destek olması gerektiğini ifade etmişlerdir: “... ve (öğretmen eğitimcisi) bana kalırsa sadece kitaptaki bilgileri ver(memeli), hayata duruşu da anlatmalı. O yüzden (öğretmen eğitimcisinin) duruşu ile veya konuşma stili ile bize örnek olması gerekiyor.”

“Bence buradaki öğretmen (eğitimci)ler(i), (bizlere) öğretmen gibi konuşmayı, davranmayı ve kendimizi nasıl geliştirebileceğimizi anlatmalı.”

Ayrıca, öğretmen eğitimcisinin Eğitim Fakültesi mezunu olması gerektiği de şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bana göre (öğretmen eğitimcisi) Eğitim Fakültesi çıkışlı olmalı çünkü bilim adamının bilgisi kendine aittir, ancak (bu) bilgiyi öğretmek gerçekten farklı bir iştir. Bir şeyler öğrenebilmemiz için (öğretmen eğitimcisinin) gerçekten özverili olması, sadece kendi bilimsel niteliği için çalışmaması gerekir bana göre. Kitaptan okumak, bilgiyi aktarmak değildir öğretim üyeliği. Diğer fakültelerden mezun kişilerin öğretmen olmasını istemiyorum. Açıkçası (bu durumu) kabullenmek istemiyorum.”

Öğretmen adaylarına göre öğretmen eğitimcisi, ayrıca, öğretmen adaylarını derslerinde etkin kılmalı ve düşünmeye sevk etmelidir: “(Öğretmen eğitimcisi), bizi

derse motive ediyor, bizi sürekli derse katıyor ve en son kendisi konuşuyor. O dersi anlıyorum. Hep biz konuşuyoruz. Konuları öyle anlıyoruz.”

“(Öğretmen eğitimcisi) bazen öyle bir düşünce ifade ediyor ya da öyle bir soru soruyor ki insan kendi düşüncelerinden (şüphelenip) ‘Acaba doğru mu biliyoruz?’ diyor. Bunu dedirtmek de önemli aslında. Düşünmeyi sağlamak çünkü bizde (üniversiteye) başladığımız zaman ile üniversiteden mezun olduğumuz zaman arasında fark olması gerekiyor. At gözlükleri(ne) değil, belli bir düzeye sahip bireyler olarak mezun olmamız gerekiyor ama çoğu ders bu şekilde ilerlemiyor.”

Yine, öğretmen eğitimcisinden öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmelerine fırsat vermesi beklenmektedir:

“Bize konuşma kabiliyeti kazandırılmalı. Mesela içine kapanık arkadaşlarımız olabiliyor. Biz yarın, bir gün öğrencilere bir şeyler anlatacağız. Konuşarak hareketlerimiz ile yapacağız (bunu). Bizi daha çok iletişime geçmeye, konuşmaya sevk etme(liler). (Öğretmen eğitimcisi) dersi anlatmak yerine bizi derse katarak konuşma becerimizi geliştirmek adına bir şeyler yapabilir.”

Ayrıca, öğretmen eğitimcisinin alan bilgisi yeterli düzeyde olmalı ve öğretmen eğitimcisi, bildiğini öğretmen adaylarına hissettirmelidir.

“(Öğretmen eğitimcisinin) alan bilgisi çok iyi ve bilgisini aktarış şekli mükemmel.”

“Eğer öğretmen eğitimcisinin bilgisine güveniyorsan ister despot olsun ister asık suratlı olsun sevebiliyorsun. Öğretmen eğitimcisinden yararlanmayı bil, sana öğretebileceği her şeyi öğretir.”

Öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarına sorumluluk duygusunu da kazandırmalıdır:

“Biz öğretmen olacağız. Bir sorumluluk gerekiyor. Ben geç kalmaktan nefret ederim. Öğretmen eğitimcisine saygım varsa muhakkak giderim dersine. Ben sabah erken gelip sorumluluğumu yerine getiriyorum çünkü ailem, okula geldiğimi düşünüyor. Onlara karşı da sorumluluğum var ve onları da düşündüğüm için buradayım.”

Öğretmen eğitimcisinden beklenen bir diğer mesleki özellik ise öğretmen eğitimcisinin belli bir disiplininin ve otoritesinin olmasıdır.

“Öğretmen (eğitimcisi) disiplinli de olmalı. Öğretmen (eğitimcisi) güneş gibi derler ya öğretmen adayına o kadar yakın iken bir o kadar da mesafeli olmalı çünkü öğretmen adayı, tatlı dilden fazla anlamıyor. Aslında yetişkin insanlarız, öğrenciye hiçbir şey denmemesi gerekiyor ama biz, esasici eğitim sisteminde yetiştik, bize bir şeyler söylenerek, ite kakıla. (Dolayısıyla) bir öğretmen eğitimcisi, ne kadar acımasız ve vicdansız olduğumuzu (hâlâ) bilemiyor.”

Yine, bir öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) beklentilerine yanıt vermek zorunda olmamalıdır: “Üniversiteleri KPSS’ye yönlendirmek saçma. Eğer üniversite (öğretmen adayını) KPSS’ye hazırlarsa bir dershane olur bence.”

Öğretmen eğitimcisinin beklendiği mesleki özelliklerine ilişkin, bir öğretmen adayı, öğretmen eğitimcisinin öğretmen adaylarının görüşlerini dikkate alması gerektiğini dile getirmiştir: “Benim görüşlerim hocayı rahatsız ediyor. Bunun farkındayım. ‘Öğrenmedik.’, ‘Öğretim tekniği başarısız oldu demek ki.’ diyorum. Öğretmen eğitimcisi bundan rahatsız oluyor. En azından benim de görüşümü dikkate alabilmeli. Senin ne söylediğin benim için çok da önemli değil (dememeli).”

Öğretmen eğitimcisinin beklendik sosyal iletişim özellikleri. Sosyal iletişim açısından öğretmen eğitimcisi, öncelikle, öğretmen adaylarını selamlamalıdır: “Bazı dersler, ‘Merhaba!’dan bile eksik başlıyor. Giriliyor, derse başlanıyor.”

Ayrıca, öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarını hiçbir şekilde rencide etmemelidir: “Mesela bir konuyu anlatıyor, anlatıyor. (Öğretmen eğitimcisinin) söylediği çok basit bir şeydir. Bilmiyor olabiliriz. ‘Bunu bilmiyor musunuz daha?’ Böyle bir şey söylendiği zaman derse kimse bir daha katılmak istemez. Sonrasında sorular soruyor. Hani insan bilse bile... Şevki kırılıyor.”

Öğretmen eğitimcisinin beklendik sosyal iletişim özelliklerine ilişkin, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin sosyal yaşamı ile örnek olması gerektiğini ifade etmişlerdir:

“(Öğretmen eğitimcisi) sosyal hayatında yaptığı birkaç şeyden bahsetmişti. Sonra diyorsun, ‘Ben de böyle bir insan olmalıyım.’ Bak, hem profesör olmuş hem de bunu yapmış. Ben, her zaman sosyal yaşantı yönünden zengin olan insanları... O yüzden de iletişimleri kuvvetli oluyor. İster istemez senin de o yönün kuvvetli ise öğretmen eğitimcisi ile iletişimin geliyor ve örnek aldığın biri oluyor gerçekten.”

Öğretmen Eğitimcisinin İletişimi

Öğretmen eğitimcisinin iletişimi, elde edilen veriler ışığında, *öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlar* ve *öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri* olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlar. Öğretmen eğitimcilerine göre iletişim konusunda herhangi bir sorun olmadığını bir öğretmen adayı şöyle dile getirirse de, “Onlara göre bir sorun yok ki. Her şey normal, yani.”, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili aslında bir sorun olduğunu, şu şekilde dile getirmişlerdir: “Bazı öğretmen eğitimcileri, ‘Ben bu sınıfın ağasıyım. Ben ne dersem o olur.’ (diyor). Gerçekten bu sözleri söyleyen öğretmen eğitimcileri vardı, oldu. Olmadı değil.”

“Bir öğretmen eğitimcisi, bir öğrenciye geri zekâlı, s.l.ğın da üzerinde bir söz söylemiş.”

Öğretmen eğitimcisinin kendi fikirlerini öğretmen adaylarına kabul ettirmeye çalışması da değinilen sorunlar arasında yer almaktadır: “Kendi görüşünü savunsa da zıt görüşleri (de) belirtsin.”

“Öğretmen eğitimcilerinin düşüncelerini sanki biz de benimsemek zorundaymışız gibi.”

Öğretmen adayının, öğretmen eğitimcisinin istediği, beklediği gibi bir performans sergilememesi durumunda terslendiği şu şekilde ifade edilmiştir: “(Öğretmen adayı), (dersi) kötü anlatsa öğretmen eğitimcisi, ‘Kötü anlattı.’ diye pek tolerans da göstermiyor.”

Bu durum, aynı öğretmen adayı tarafından şöyle açıklanmaya çalışılmıştır: “Öğretmen eğitimcisinin geçmiş yaşantısı nasıl ise karşısında da aynı yaşantıya sahip

öğretmen adayı görmek istiyor. Kendisi sosyal, konuşkan ve çalışkan ise öyle olan öğretmen adayını takdir ediyor kendisi de öyle öğretmen eğitimcileri tarafından takdir edildiği için.”

Öğretmen adayına göre öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklarını önemsemeli, öğretmen adaylarını kendi gibi düşünmemelidir.

Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri.

Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile sorunlara çözüm getirmenin zor olabileceğini, bu sorunları çözmeye kalkışan öğretmen adaylarının göze battığını, adeta etiketlendirildiğini, öğretmen adayları, şu şekilde dile getirmişlerdir: “(Sorunu) söylediğin anda tepki çekersin.”

“Zaten ondan sonra adını da biliyor, her ders o şekilde davranıyor. ‘Yine mi sen?’ (diyor). Hocanın gözüne batıyorsun artık, sınav kâğıdında (da)...”

Öğretmen eğitimcisinin iletişimi ile sorunları, öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin “nabzına göre şerbet vererek” çözdükleri de aşağıdaki ifadelerinden de anlaşılmaktadır: “Yorum sorusu soruluyor, kitapta(n) ezberlediğim cümleleri yazıyorum. O zaman da kendi düşüncelerimi satmış gibi oluyorum çünkü hiçbir benimle ilgili değil.” ifadesine karşılık başka bir öğretmen adayı, şöyle eklemektedir: “Nabza göre şerbet veriyorsun yani.”

Öğretmen adayları, bir başka çözüm yolunun susmak, alttan almak olduğunu da şu şekilde belirtmişlerdir: “(Öğretmen eğitimcisi) sinirleniyor cevap verirsiniz ama yaşına (saygı gösterip) susuyoruz, alttan alıyoruz. Öğretmen adayı bu şekilde davranırsa (öğretmen eğitimcilerinden) bir şeyler öğrenebilirsiniz.”

Sorunların çözümünde öğretmen adayını pasifize eden yukarıdaki ifadelerin yanı sıra öğretmen adayının sorunların çözümünde aktif rol alması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarından da söz edilebilir. Öğretmen adaylarına göre, öğretmen eğitimcisinin tabuları yıkılarak öğretmen eğitimcisi ile öğretmen adayı arasındaki iletişim engeli kaldırılabilir: “Ben elimden geldiğince iletişimi kesmem, devam ettiririm. Kimi öğretmen eğitimcilerinin belli tabularının olduğunu bildiğim hâlde bunları yıkmaya çalışırım.”

İletişim hatalarının karşılıklı olabileceğinden yola çıkarak kendilerinde de hata olduğunu belirten öğretmen adayları, bunu, şu şekilde dillendirmişlerdir: “Affedersiniz, ama patavatsız arkadaşlarımız da çok. Yani, sadece öğretmende değil, öğrencide de büyük suç var.”

“Sınıfta öğretmen eğitimcisi sürekli bilgi veriyor, yorumu içine kattığında da (kimse) konuşmuyor, (herkes) susuyor ya da öğretmen eğitimcisini tersliyor. ‘Bilmiyorum.’, ‘Cevap vermek istemiyorum.’ (diyor). Öğretmen eğitimcisi, sana soru sorduğunda cevap veremiyorsan, konuşamıyorsan, cümle kuramıyorsan git bu fakülteden.”

“Öğretmen eğitimcisinin sorduğu soruya cevap vermemek, ne demek? ‘Bu konuda bana yardım edin.’, ‘Bir şeyler söyleyin. Ben de ekleyeyim.’ dese neyse. ‘Anlamıyorum.’, ‘Söyleyemem.’, ‘Çekingenim.’ Böyle öğrenci olmaz.”

Öğretmen adayları, kendilerinden kaynaklanan iletişim sorunlarını çözmek için sözlü yoklamaları, grup çalışmalarını ve sosyal etkinliklere katılımın zorunlu kılınmasını önermişlerdir: “Buraya (eğitim fakültesine) (öğrenci) alınırken sözlü sınavlar olması gerekiyor. Burayı (fakülteyi) bitirene kadar (sözlü sınavların) olması gerekiyor. Herkes kendi becerileri doğrultusunda bir bölüm seçmek zorunda ve buraya gelen öğrencinin de bir ayrıcalığı olması gerekir.”

“(Öğretmen adayları) sözlü olarak değerlendirilmeli. Ders anlatmaya çıktığında bazı öğrenciler hiç konuşmıyor, sadece slâytlı okuyor.”

“Bazı öğretmen eğitimcileri, 2. vize olarak bir ödev veriyor. Ödevler nasıl değerlendirilmeye katılıyorsa iletişim becerisi de değerlendirmeye konulabilir.”

“Dikkat ederseniz her zaman öğretmen adayının özgüven eksikliğinden dolayı derse katılamaması durumundan bahsediyoruz. Dersimize giren öğretmen eğitimcisi bunları sağlamak istiyorsa grup çalışması (öğretmen eğitimcisinin) önceliği olmalı çünkü bireysel ödevler, sunumlar verildiği zaman, mesela, ben en güzel, en dikkat çekici resimlerden bir şeyler yapıp anlatıyorum. En azından bir grup olsa altı-yedi kişi beraber çalışırız, bir kaynaşma olur.”

“Takdir ettiğim yönlerinden birisi de bizi etkinliklere göndermesi(dir). Tiyatro ve müzeye gerçekten o öğretmen eğitimcisi sayesinde gittim. Ben müzeye gitmezdim. Tiyatroya da para verip gitmezdim.”

“Bazı öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerine verilir. Pikniğe gidilir, sinemaya gidilir, (öğretmen adayları) götürülür. (Bu), zorunlu tutulabilir. Seçmeli olabilir.”

“Zorunlu olsun, yoksa herkes pikniğe de gelmiyor. Gerçekten gelmiyorlar. Geçen(lerde), ‘Bir eğlence yapalım.’ dedik finaller öncesi. Herkesi çağırdık ama herkes yine gelmedi ‘Biz ders çalışacağız.’ diye. Yok, böyle bir şey.”

“Belirli dönemlerde bir bölüm toplantısı gibi bir şey düzenlenebilir. Ben üçüncü sınıfım ve alt dönemlerden tanımadığım bir sürü kişi var. Tanışma geceleri düzenlenebilir. Anabilim dalı tanışma gecesi, tanışma günü düzenlenebilir çünkü kulüplerde de yapılıyor tanışma geceleri. Yapılabilir bu. Hatta grup ödevleri de olabilir. Topluma hizmet derslerinde öğretmen adaylarının gruplarını kendilerinin belirlemesi isteniyor. Herkes kendi arkadaşı ile aynı grupta yer alıyor. Bunun yerine farklı gruplar oluşturulsun ki birbirini hiç tanımayan öğretmen adayları bir arada bulunsun.”

İletişim hatalarının empati kurularak giderilebileceğini bir öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir:

“İletişim söz konusu ise ben, öğretmen eğitimcilerinin tek suçlu olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen adaylarının bir kısmının da dersle hiçbir ilgisi yok. Mesela bir derste sunum yapmışım. Arkadaşlarınızın sizi dinle(yip) dinlememesi, sizi çok etkiliyor. Bir taraftan da uyuyan insanları görüyorsunuz. O, insanın moralini bozuyor. Kendimizi öğretmen eğitimcisinin yerine koymak gerekiyor.”

“Bir de biz, öğretmen adayları, karşımızdaki öğretmen eğitimcisine de saygısızlık ederek dengeyi kuramıyoruz.”

Öğretmen adayının empati kurması gerekli görülse de iletişim sorunlarını çözüme kavuşturması gerekenlerin yine öğretmen eğitimcileri olduğunu, bir öğretmen adayı şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen eğitimcisi ile öğretmen adayının sorunları olabilir. Bu dengelenecek ise yük, öğretmen eğitimcisine düşmelidir. Sonuçta

karşımızda bizden eğitim(li) çok tecrübeli bir insan var. Bu sorunların öğretmen adaylarınca dengelenmesini beklemek yanlış(tır). Yardımcı olabiliriz ama iş, öğretmen eğitimcisinde biter.”

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmen Eğitimcisi

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitimcisi, elde edilen veriler ışığında, *yapılandırma yaklaşımının uygulan(ma)ması ve öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılmasına yönelik öneriler* olarak ele alınmıştır.

Yapılandırma yaklaşımının uygulan(ma)ması. Öğretmen adayları, yapılandırma yaklaşımının çoğunlukla uygulanmadığını, sınırlı sayıda öğretmen eğitimcisinin yapılandırma yaklaşımı uygulamaya çalıştığını, teoriyi pratiğe yansıtmaya çalıştığını, şu şekilde ifade etmişlerdir: “Anlattığı dersi gerçekten uygulayan bir insan. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyoruz ve gerçekten derse katılarak, anlayarak öğreniyoruz. Beden hareketleri, anlatımı ve davranışları ile örnek aldığım (bir öğretmen eğitimcisi).”

“Derse her girdiğinde öğretmen eğitimcisi bize farklı örnekler veriyor, hayata dönük örnekler. Yapılandırma eğitimde ne vardır? Öğrenciyi problem ile karşı karşıya getirme ve problemi öğrenciye çözdürtme vardır. Biz bunu gerçekten yaptık ve zamanın nasıl geçtiğini anlamadık.”

“(Öğretmen eğitimcisinin) öğretim ilke ve yöntemlerini işlediğini düşünüyorum.”

“Biz, eğitim fakültesinde okuyoruz. Yeni eğitim sistemlerini takip ediyoruz. Her derste yapılandırma eğitimi işliyoruz ama ‘Hangi öğretmen eğitimcisi yapılandırma yaklaşımı uyguluyor?’ diye düşünüyoruz. Hepsi slayt ve düz anlatım (ile ders işliyor).”

“(Yapılandırma eğitimi) uyguluyorlar (kinayeli).”

“Ben çoğu kişinin (yapılandırma eğitimi) anlattığını düşünmüyorum.”

“Yapılandırma eğitimi uygulayamamalarının nedeni bence, ‘Elinizde bir müfredat, yetiştirmeniz gereken bir şey var mıdır?’ bilmiyorum ama şöyle (diyen) öğretmen eğitimcilerimiz de var: ‘Bu kitap bitecek.’ Bazı öğretmen eğitimcileri, ‘Vakit mi vardı arkadaşlar, nasıl uygulayalım yapılandırma eğitimi?’ Bunu dile getirdiğimiz de oldu ama biz, ‘Her şeyi işlemek zorunda değiliz.’ diyoruz. Kitabın hepsini (işlemek gibi) bir zorunluluk yok.”

“Bence nedenlerden bir tanesi de öğrenci. Bu zamana kadar bir-iki ders haricinde diğer hiçbir derse araştırma yapmadan gittim ve (bu durumda) öğretmen eğitimcisi bize yapılandırılmış yaklaşımı nasıl uygulayacak? Söylediğiniz hâlde araştırma yapmayan, derse katılmayan öğrenciler çok.”

“3. sınıfta hep biz ders anlatıyoruz. (Dersler), hep bizim bir şeyler yapmamızla ilerliyor ve o zaman yapılandırma eğitiminin ne olduğunu daha iyi algılıyorsun fakat hiçbir öğretmen eğitimcisi örnek olmuyor, örnek göstermiyor. Yönerge veriliyor.”

Çoğu öğretmen adayı, öğretmen eğitimcilerinin yapılandırma yaklaşımı uygulama(ya)mamalarını eleştirirken bir öğretmen adayı, yapılandırma yaklaşımının her derste uygulanmasına gerek olmadığını, yapılandırma yaklaşımının her ders için uygun

olmayabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: “(Yapılandırmacı yaklaşım) her ders için zaten geçerli olmuyor. Her ders için yapılandırmacı (yaklaşım) uygulanamaz gibi geliyor.”

Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılmasına yönelik öneriler. Öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin etkin kullanılmasına yönelik önerileri arasında öğretmen adayının, öğretmen eğitimcisine öğrenme-öğretme sürecinde destek olması yer almaktadır. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisine verecekleri desteği, öğretmen adayının derse hazır gelmesi ve derse etkin katılması şeklinde ifade etmişlerdir: “Siz söylediğiniz hâlde araştırma (ödevini) yapmayan, derse katılmayan öğretmen adayları da çok.”

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinden öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğretmelerini beklemektedirler. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin mevcut uygulamalarını esneterek değiştirmelerini, değişik teknikler kullandıklarını görmek istediklerini de ifade etmişlerdir.

“Öğrendiğimiz öğretim ilke ve yöntemlerini kullansınlar, işe vursunlar. Sadece sunuş yolu (stratejisini) tercih etmek yerine altı şapkalı düşünme tekniğini (kullansınlar).”

“Beyin fırtınası”

“Bir gün gelir, başka bir tekniği kullanırlar, 4E olur, 5E olur, 7E olur. Yapılandırmacı bir şey sunulması lazım.”

“Sınıfta bir şey aksıyorsa ve buna sebep olan öğretmen adayları ise bana kalırsa 10 dakikalarını ayırabilirler. Konuşabilirler, bir şey anlatabilirler ama yok. Yani, yöntem tek. Esneklik, değişme yok.”

Öğretmen adayları, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri dışında da ilköğretim okullarında kullanmak istediklerini, öğretmen eğitimcilerinin buna fırsat vermeleri gerektiğini dile getirmişlerdir: “Belki derslerinde uygulayamıyorlar ama bir (ilköğretim) okul(un)dan izin alıp bize bir sınıfta uygulama yaptırabilirler. Yani, gerçek bir okulda.”

Öğretmen adayının bu önerisi, başka bir öğretmen adayınca olumsuz karşılanmıştır: “Stajda bile problem oluyor öyle. Düşün, uygulama öğretim elemanlarımız olduğu hâlde ayarlamalar zor olabiliyor.”

Çoğu öğretmen adayı sunu hazırlamanın yararlı olduğunu ifade ederken, bir öğretmen adayı, öğretim derslerinde sunuların öğretmen adaylarınca yapılmasının faydalı olabileceğini, ancak kuramsal derslerde öğretmen eğitimcisinin dersi yürütmesi gerektiğini ifade etmiştir. Teorik derslerde öğretmen adaylarına sunu hazırlatma, öğretmen eğitimcilerinin yüklerini üzerlerinden atmak istemeleri ile ilişkilendirilmiştir: “Bazı öğretmen eğitimcileri de üzer(ler)inden işi atmak için sunu hazırlatıyor. Öğretim derslerinde bizim anlatmamız doğru ama teorik derslerde öğretmen eğitimcileri (dersleri) anlatmalı.”

Öğretmen Eğitimcisinin Değerlendirilmesi

Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesi, elde edilen veriler ışığında, *öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “nasıl”ı ve öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “niçin”i* olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “nasıl”ı. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin kendilerince değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir: “(Öğretmen eğitimcisini değerlendirmek) çok doğru.”

“(Öğretmen eğitimcileri) kesinlikle (değerlendirilmeli).”

Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcilerinin bilgisinden ziyade bilgiyi nasıl aktardıklarının, öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğretmen adayları ile iletişimlerinin, genel kültür düzeylerinin değerlendirilebileceğini dile getirmişlerdir: “Bilgi değerlendirilmemeli. Biz ne biliyoruz ki karşımızdaki insanın (öğretmen eğitimcisinin) bilgisini değerlendirelim ama bunun aktarılışı ve iletişim değerlendirilebilir.”

“Dediğim gibi iletişim, öğretim teknikleri, (öğretmen eğitimcisinin) derse motive edip edemediği (değerlendirilmeli).”

“Bence genel kültür alanında da değerlendirilmeli.”

Öğretmen eğitimcilerinin cana yakınlığının, güler yüzlülüğünün de değerlendirilmesi gerektiğini öğretmen adayları şöyle dillendirmişlerdir:

“Geçen gün sema gösterisi vardı. Siz önümüze oturmıştunuz. Orada bize, ‘Merhaba, nasılsınız?’ diye hâlimizi sormuştunuz. Bu, bizim çok hoşumuza gitmişti. Öğretmen eğitimcisi, bize değer veriyor. Bizi tanıyor. İsmimiz ile hitap ediyor. Bizimle iletişime geçiyor. Görmemezlikten de gelebilirdiniz. Bu hakikaten insanı etkiliyor.”

“Davranışları ve güler yüzlülüğü (değerlendirilmeli).”

Öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını çok yüksek ya da çok düşük puanlarla değerlendirmeleri de öğretmen adaylarına göre değerlendirilmesi gereken hususlardan biridir.

“Bizde de ne oluyor? Sınıf ortalaması seksen veya kırk. Bu kırk (puan)ın da bir şekilde araştırılması lazım.”

“Başarısızlığı sadece öğrenciye yüklemek yerine öğretmen eğitimcisinin yöntemi, tekniği de başarısız mı (diye sorgulanmalı). Öğretmen eğitimcisinde de bir yanlışlık, hata var mı? Bu yöne de bakılmalı.”

“(Sınıf ortalamasının doksan olması) da bir şekilde araştırılmalı.”

Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin “niçin”i. Öğretmen adayları, öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin öğretmen eğitimcisinin eleştirilmesi, bunun sonucu kendine çeki düzen vermesi açısından gerekli olduğunu ifade etmiştir: “Öğretmen adayı tarafından eleştirilme korkusu olabilmeli. Belki de bu caydırıcı olabilir. Öğretmen eğitimcisi, ‘Ben öğrencilerden kötü bir yorum almak istemem. Bu yüzden şunu yapmalıyım.’ (diyebilmeli).”

Öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesi, öğretmen eğitimcisinin kendini, öğretim yöntem ve tekniklerini, soru bankasını yenilemesi, değiştirmesi açısından da

gereklidir: “Eminim (öğretmen eğitimcisi) kendini toparlayacaktır. (Öğretmen eğitimcisi) yenilemek için çaba sarf edecektir.”

“Bazı öğretmen eğitimcilerimizin belli kalıpları var. Hatta sordukları sorular bile aynı. Öğretmen eğitimcileri, soru bankaları olsun, yöntem ve teknikleri olsun, değiştirmeliler. Bizim için bazı derslerimizde iyi ama öğretmen eğitimcileri bunu değiştirmeliler.”

Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorunlar ve çözüm önerileri, elde edilen veriler ışığında, *öğretmen eğitimcisi*nden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri ve *fiziksel ortam*dan kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitimcisinden kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri.

Öğretmen eğitimcisi

Öğretmen eğitimcisi

“Kriter, sadece sınav olmamalı bence.”

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında süreç (performans) değerlendirme yer almaktadır: “Dört yılıma baktığımda sanki sınavlar için çalıştıklarımda değil de performans ödevi, sunum gibi etkinliklerde öğrenmem gerçekleşmiş. Aslında bütün öğretmen eğitimcileri, dersi yapılandırmacılığa göre işlese sınavlara bile gerek kalmayacak.”

“Kriter, performans olmalı bence.”

Fiziksel ortamdan kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri. Öğretmen

adaylarının ileri sürdüğü diğer bir sorun da fiziksel ortam kaynaklıdır:

“Ben, şu eğitim fakültesi sıralarından hep mustarip olmuşumdur. Her öğretmen eğitimcisine de söylemişimdir. Boyum uzun. Ben o sıraya oturunca 15. dakikadan sonra, affedersiniz, her yerim ağrıyor. Ayağımı uzatamıyorum. Bacak bacak üzerine atamıyorum. Başımı sıraya koyamıyorum. Dümdüz durmak zorundayım ve ben dersten kopuyorum. Daha sonra araç-gereç yetersizliği... Daha sonra bizim fen laboratuvarımız var. Geçen yıl öğrenciler, laboratuvara sığmadı çünkü çok dar. O yüzden öğretmen eğitimcisi, sınıfı iki gruba ayırdı ve bir saatte anlatabileceği bir konunun yarısını ancak anlatabildi. Drama sınıfımız... Bize, ‘Herhangi bir sınıfta drama yapın.’ deyip bir sınıf vermişler. Öğretmen eğitimcisi, konuştu. Drama sınıfı olarak tahsis edilen bir sınıfta ders

işledik. Aslında biz herhangi bir sınıfta drama dersini işleyecektik. Orada bile hiç araç-gerecimiz yok. Slâyt makinelerimiz var ama çoğu bozuk.”

“Hiçbir araç gerecimiz yok.”

Öğretmen adaylarının fiziksel ortam ile ilgili değindikleri sorunlar, fakülte'deki fiziksel ortam öğretmen adaylarının ihtiyaçları gözeticilerle yeniden düzenlendiğinde çözülebilir. Bunun için (a) dersliklerdeki sıralara bir alternatif bulunabilir; (b) dersliklerdeki mevcut araç-gereç iyileştirilebilir, sayısı arttırılabilir; (c) derslikler, özel amaçlı kullanıma (laboratuvar, drama dersliği, vb.) uygun hâle getirilebilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini ortaya koyması açısından bir çerçeve sunmuştur. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcisinin mevcut ve beklendi özelliklerine değinmişlerdir. Öğretmen eğitimcisinin mevcut özelliklerine ilişkin vurgulanan noktalar, öğretmen eğitimcisinin mesleki ve iletişim özellikleridir. Sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcisinin mesleki özelliklerini dile getirirken, öğretmen eğitimcisinin nasıl olmasından çok nasıl olmaması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmen eğitimcisinin mesleki açıdan kötü rol model olmaması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen eğitimcisinin dersi yapılandırırken öğretmen adaylarının görüşlerini de dikkate alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmen eğitimcilerinin kendileriyle iletişim kurarken despot olmaması, onları aşağılamaması, hakaret etmemesi ve derslerinde argo kullanmaması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen eğitimcisinden beklendi özellikleri, öğretmen eğitimcisinin kişisel, mesleki ve sosyal iletişim boyutlarında ortaya konmuştur. Sınıf öğretmeni adayları; kişisel olarak, öğretmen eğitimcisinin özgüveninin yüksek ve güler yüzlü olmasını, öğretmen adaylarının düşüncelerine saygılı ve demokratik olmasını beklemektedirler. Duman ve Koç (2004)'un yaptıkları çalışmada da benzer şekilde, öğrenciler, rahat soru sorabildikleri, görüşlerini açıklayabildikleri, öğrenciye saygı duyan, eşit davranan ve notu tehdit olarak kullanmayan öğretim elemanları istemektedirler. Ayrıca, elde edilen bulgulara göre öğretmen eğitimcisinin kesinlikle eğitim fakültesi mezunu olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bununla birlikte öğretmen eğitimcisinin, mesleki açıdan, iyi bir rol model olması, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine destek vermesi, öğretmen adaylarını derslerinde etkin kılması, düşünmeye sevk etmesi, öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanınması, yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmanın yanı sıra bilgisini öğretmen adaylarına hissettirmesi, öğretmen adaylarına sorumluluk duygusu kazandırması ve belirli bir disiplin ve otoriteye sahip olması gerektiği ortaya konmuştur. Sosyal iletişim açısından öğrenci görüşlerine göre öğretmen eğitimcisi, sosyal yaşamı ile öğretmen adaylarına örnek olmalıdır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcisinin kendileriyle olan iletişimini değerlendirirken yaşanan sorunlara değinip birtakım çözüm önerisi getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarına göre öğretmen eğitimcileri iletişim açısından herhangi bir sorun algılamamalarına rağmen, sınıf öğretmeni adayları iletişimde bazı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları; kendilerine bazı öğretmen eğitimcileri tarafından kötü söz söylendiğini dile getirmişlerdir. Yine bazı öğretmen eğitimcilerinin fikirlerini öğretmen adaylarına kabul ettirmeye çalıştıklarını, beklenen performans sergilenmediğinde öğretmen adaylarını terslediklerini, öğretmen adaylarının da kendileriyle aynı fikirde olmaları konusunda beklentiye girdiklerini ifade etmişlerdir. Aksu, Çivitçi ve Duy (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğretmen eğitimcilerinin iletişimlerinde yeterince sıcak, samimi ve empatik olmadıkları ve daha az demokratik tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Ergün, Duman, Kıncal ve Arıbaş (1999)'ın yaptıkları çalışmada ise, öğretim elemanlarının siyasi davranışlarından rahatsız olan öğrenciler, ideolojik propagandayı, yönlendirilmeyi, ayrımcılığı ve bütün bunların davranışa ve nota dönüştürülmesini onaylamamaktadırlar.

Sınıf öğretmeni adaylarının bazıları öğretmen eğitimcisinin iletişimiyle ilgili sorunlara çözüm getirmenin zor olabileceğini, bu sorunları çözmeye kalkışan öğretmen adayının göze battığını düşünmektedir. Bazı öğretmen adayları ise öğretmen eğitimcisinin “nabzına göre şerbet vererek”, susarak ya da alttan alarak iletişim sorunlarını çözdüklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmen adayının sorunların çözümünde aktif rol alması gerektiğini düşünen öğretmen adayları da mevcuttur. Öğretmen adaylarına göre, öğretmen eğitimcisinin tabuları yıkılarak öğretmen eğitimcisi ile öğretmen adayı arasındaki iletişim engeli kaldırılabilir. İletişim sorunlarının karşılıklı olabileceğinden hareketle, öğretmen adayları da kendilerinde de hata olabileceğini kabul etmelidirler. Kendilerinden kaynaklanan iletişim sorunlarını çözmek için eğitim fakültelerine sözlü yoklamalarla öğrenci alınmasını, grup çalışmalarını ve sosyal etkinliklere katılımın zorunlu kılınmasını önermişlerdir. İletişim sorunlarının empati kurularak giderilebileceğini belirten öğretmen adaylarına rağmen, iletişim sorunlarını çözüme kavuşturması gerekenlerin yine öğretmen eğitimcileri olduğunu düşünen öğretmen adayları da mevcuttur.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, öğrenme-öğretme sürecinde çoğu öğretmen eğitimcisinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamadığını, sınırlı sayıda öğretmen eğitimcisinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya, teoriyi pratiğe yansıtmaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Öte yandan yapılandırmacı yaklaşımın her derste uygulanmasına gerek olmadığını, her ders için uygun olamayabileceğini dile getiren öğretmen adaylarından da söz edilebilir.

Ayrıca, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin öğretmen eğitimcilerince etkin kullanılmasına yönelik öğretmen adayları bazı önerilerde bulunmuşlardır: (1) Sınıf öğretmeni adayları derslere hazır gelerek ve etkin katılım sağlayarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen eğitimcisine destek olabilir. (2) Öğretmen eğitimcileri; mevcut uygulamalarını esneterek değiştirebilir, değişik teknikler kullanabilir, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğretebilirler. (3) Öğretmen eğitimcileri, öğretmen

adaylarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri dışında da ilköğretim okullarında kullanabilmeleri için fırsatlar yaratabilir. (4) Öğretmen adaylarınca öğretmen eğitimcilerinin yüklerini hafifletmek istemeleriyle ilişkilendirilen sunu hazırlama, kuramsal dersler yerine uygulamalı derslerde (öğretim dersleri) işe koşulabilir.

Ayrıca, sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcisinin kendileri tarafından değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcisinin değerlendirilmesinin, öğretmen eğitimcisinin gelen eleştiriler doğrultusunda kendisini yenilemesi, öğretim yöntem ve tekniklerini, soru bankasını değiştirmesi açısından gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmen eğitimcilerinin bilgisinden ziyade bilgiyi nasıl aktardıklarını, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini nasıl kullandıklarını, öğretmen adayları ile olan iletişimlerini (cana yakınlık, güler yüzlülük, vb.) ve genel kültür düzeylerinin değerlendirilebileceğini dile getirmişlerdir.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcileri ile yaşadıkları sorunların bir kısmının öğretmen eğitimcilerinden, diğer kısmının ise fiziksel ortamdan kaynaklandığını düşünmektedirler. Öğretmen eğitimcisiinden kaynaklanan sorunların başında ölçme ve değerlendirme gelmektedir. Sınıf öğretmeni adayları, öğretmen eğitimcilerinin not verirken esnek davranmamalarından ve sadece ürünün değerlendirilmesinden yakınmaktadırlar. Sınıf öğretmeni adayları, ölçme ve değerlendirmeye ilgili bu sorunun süreç değerlendirme yapılarak çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Özdemir ve Üzel (2010)’ın matematik eğitiminde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini araştırdıkları çalışmalarında da düşük not verme, değerlendirme ölçütlerinin belirsiz olması, öğrenci ayrımı yapma, sınavlarda anlatmadığı şeyi sorma, beklenen notu vermeme, cevaplanması uzun süren sorular sorma, sınavlarda üst düzey soru sorma, yüksek başarı beklentisi ve notla tehdit etme gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının ileri sürdüğü diğer bir sorun ise fiziksel ortam kaynaklıdır. Sınıf öğretmeni adayları, dersliklerdeki sıraları, araç-gereç yetersizliğini ve dersliklerin özel amaçlı kullanıma (laboratuvar, drama dersliği, vb.) uygun olmamasını sorun olarak algılamaktadırlar. Bu sorunların, öğretmen adaylarının ihtiyaçları gözetilerek çözülebileceğini düşünmektedirler. Getirdikleri çözüm önerileri arasında şunlar yer almaktadır: (1) Dersliklerdeki sıralara bir alternatif bulunabilir. (2) Mevcut araç-gereç iyileştirilebilir, sayısı arttırılabilir. (3) Derslikler, özel amaçlı kullanıma (laboratuvar, drama dersliği, vb.) uygun hâle getirilebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen eğitimcisi, özgüveni yüksek ve güler yüzlü olmalı, öğretmen adaylarının düşüncelerine saygılı ve demokratik olmalıdır.
- Öğretmen eğitimcisi, mesleki açıdan, iyi bir rol model olmalı, öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine destek vermeli, öğretmen adaylarını derslerinde etkin kılmalı, düşünmeye sevk etmeli ve öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır.

- Öğretmen eğitimcisi; mevcut uygulamalarını esneterek değiştirebilmeli, değişik teknikler kullanabilmeli, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğretebilmelidir.
 - Öğretmen eğitimcisi, öğretmen adaylarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri dışında da ilköğretim okullarında kullanabilmeleri için fırsat yaratabilir.
 - Üniversitelerde, öğretmen eğitimcisinin bilgisinden ziyade bilgiyi nasıl aktardığının, öğretim ilke, yöntem ve tekniklerini nasıl kullandığının, öğretmen adayları ile olan iletişiminin (cana yakınlık, güler yüzlülük, vb.) ve genel kültür düzeyinin öğretmen adaylarınca değerlendirilmesine olanak sağlayan bir sistem kurabilir.
 - Öğretmen eğitimcisi, ürün değerlendirmeden ziyade süreç değerlendirmeye ağırlık verebilir.
 - Mevcut araç-gereç iyileştirilerek, derslikler, özel amaçlı kullanıma (laboratuvar, drama dersliği, vb.) uygun hâle getirilmelidir.
- İleriye yönelik araştırmalar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:
- Öğretmen eğitimcilerinin, “öğretmen eğitimcilerinin özellikleri”ne ilişkin görüşleri alınabilir.
 - Öğretmen eğitimcilerinin görüşleri ile öğretmen adaylarının görüşleri karşılaştırılabilir.
 - Nicel araştırma yöntemleri ile daha büyük bir örneklemin görüşü alınabilir.

Kaynakça

- Akgöl, H. (1994). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve öğrencilerin ideal bir öğretim elemanının nitelikleri hakkındaki görüşleri ile kendi kurumlarındaki öğretim elemanlarının bu niteliklere uygunluklarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aksoy, N. (1998, October). *Opinions of upper elementary students about a “good teacher” (Case study in Turkey)*. Paper presented at the Annual Meeting of Northeastern Educational Research Association, Ellenville, NY.
- Aksu, M. B., Çivitçi, A., & Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf-içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 17-42.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Dilekmen, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.

- Duman, T., & Koç, G. (2004, Temmuz). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuş sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Erdem, A. R., & Sarıtaş, E. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretim elemanlarının davranışlarının demokratikliğine ilişkin algıları (PAÜ Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 525-538.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. Y., & Arıbaş, S. (1999). İdeal bir öğretim elemanın özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers-studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107-115.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Özdemir, E., & Üzel, D. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretim elemanı özelliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 122-152.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Saylan, N., & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Ünal, A., & Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-109.

Ek-1**Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu****Görüşmeci:****Tarih / Saat:** 11.01.2012 / 16:00

Sınıf öğretmeni yetiştiren öğretmen eğitimcilerinin sahip oldukları ve olması beklenen özellikleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyoruz ve bu konuda sizin görüşlerinizi almak istiyoruz.

Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi birinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğümüz bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağız.

Görüşmeye katılıp katılmamak, sizin isteğinize bağlıdır.

Görüşmeyi izin vererseniz video kayıt cihazıyla ile kaydetmek istiyoruz. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

Başlamadan önce çalışma ile ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

İzin vererseniz sorulara başlamak istiyoruz.

Görüşme Soruları:

1. İyi bir öğretmen eğitimcisinin özellikleri neler olmalıdır? Fakültedeki öğretmen eğitimcilerinin bu özelliklere ne düzeyde sahip olduğunu düşünüyorsunuz?
2. Ders aldığınız öğretmen eğitimcilerinin sizinle iletişimini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sorunları (varsa) nasıl çözüyorsunuz?
3. Öğretmen eğitimcileri öğretim ilke ve yöntemlerini ne düzeyde kullanmaktadırlar?
4. Öğretmen eğitimcileri ile ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
5. Yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Öğretmen eğitimcilerinin kendi öğrencileri tarafından değerlendirilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sizce hangi boyutlar değerlendirilmelidir?