



YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Yıl / Year 2017 • Cilt / Volume 31 • Sayı / Issue 1

© T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi
İstanbul Kültür University

YED / JEL

Yaşadıkça Eğitim Dergisi
Journal of Education for Life

Kurucu Editör / Founding Editor

Dr. Bahar Akingüç Günver
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Hasan Şimşek
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Eş editör / Co-editor

Doç. Dr. Özge Hacıfazlıoğlu
İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli <i>Okan Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Gölge Seferoğlu <i>ODTÜ</i>
Doç. Dr. BettsAnn Smith <i>Michigan State Univ.</i>	Prof. Dr. Ali Yıldırım <i>ODTÜ</i>
Prof. Dr. Rengin Zembat <i>Marmara Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Sinan Olkun <i>TED Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ronald Sultana <i>University of Malta</i>	Prof. Dr. Abbas Türnüklü <i>Dokuz Eylül Üniversitesi</i>
Prof. Dr. İrfan Erdoğan <i>İstanbul Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Ayşe Baş Collins <i>Bilkent Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Karen Seashore <i>University of Minnesota</i>	Prof. Dr. Selahattin Gelbal <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Gürhan Can <i>Yeditepe Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Yaşar Özden <i>Doğu Akdeniz Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Linda Davis <i>Wheelock College</i>	Prof. Dr. Nezahat Güçlü <i>Gazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ali Baykal <i>Bahçeşehir Üniversitesi</i>	Prof. Dr. Alim Kaya <i>Mersin Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Gary Grossman <i>Arizona State University</i>	Prof. Dr. Süleyman Doğan <i>Ege Üniversitesi</i>



Yaşadıkça Eğitim Dergisi ULAKBİM TR Dizin'de indekslenmektedir.

Journal of Education for Life is indexed in ULAKBİM TR national index.

Sahibi / Owner: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi / İstanbul Kültür University

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Dr. Bahar Akingüç Günver

Yönetim Yeri / Editorial Office: İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ataköy Yerleşkesi 34156 Bakırköy/ İSTANBUL

Telefon/ Phone: +90. 212 498 41 41

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: G.M. Matbaacılık Tic. A.Ş. 100. Yıl Mh. İst. Matbaacılar ve Ambalajcılar Sitesi 1. Cad. No. 88
Bağcılar/İstanbul Tel: 0 (212) 629 0025 (Sertifika No. 12358)

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 200.00 TL

Basım Tarihi / Publication Year: Nisan 2017 / Nisan 2017

ISSN: 1300-1272

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi An Analysis of Language Development in Gifted Preschool Children <i>Adile Gülşah SARANLI, Sühendan ER & K. Zülfikar DENİZ</i>	1-20
Eğitim Alanında Yapılan Zihinsel Model Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi Descriptive Content Analysis of Mental Model Studies in Education <i>Eser ÜLTAY, Necla DÖNMEZ USTA & Tuğçe DURMUŞ</i>	21-40
Çocuklar ve Kitaplar: Piaget'nin Oyun Kuramına Göre Bir Değerlendirme Children and Books: An Evaluation According to Piaget's Play Theory <i>Mehmet TORAN & Aytaç DİLEK</i>	41-54
Dörtgenler Arasındaki İlişkiler: 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavram İmajları Relations among Quadrilaterals: 7th Grade Students' Concept Images <i>Behiye UBUZ</i>	55-68
Andragogical, Pedagogical and Lifelong Learning Orientations of Freshman Engineering Students in a Project-Based Course Birinci Sınıf Mühendislik Öğrencilerinin Proje Tabanlı Bir Dersteki Andragojik, Pedagojik ve Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri <i>Tanju DEVECİ & Fatma TEZCAN</i>	69-88
Aday Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci: Bir Durum Çalışması Candidate Teachers' Adaptation to Teaching Profession: A Case Study <i>Murat Can ÇELİK & Mehmet Ali İÇBAY</i>	89-102
İlkokul 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Algısı School Perception of Primary 1st and 4th Grade Students <i>Muhammet Ü. ÖZTABAK</i>	103-124
Student Teachers' Perspectives on Teaching Profession out of a Multigrade Classroom Site Visitation Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Ziyareti Sonrasında Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri <i>Özge HACİFAZLIOĞLU, Şebnem TÜRKÜTAN & Cem ÖZİŞİK</i>	125-142
Yazarlara Yönerge.....	143-148

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Dil Gelişimlerinin Analizi *

Adile Gülşah SARANLI**

Sühendan ER***

K. Zülfikar DENİZ****

Öz: Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri analiz edilmeye çalışılmış, ortaya çıkan sonuçların çoğunlukla yurtdışı kaynaklı olan alan yazınla benzer ve farklı olduğu kısımlar tespit edilerek bu bilgilere dayalı şekilde yapılabilecek eğitsel farklılaştırma çalışmalarına dikkat çekilmek istenmiştir. Bu genel amaçtan yola çıkarak üstün yetenekli olduğu tespit edilmiş 23'ü erkek, 10'u kız, toplam 33 çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimi TIFALDİ dil gelişim ölçeği kullanılarak analiz edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle desenlenen çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi sonuçları yaş, cinsiyet, kardeş sayısı gibi değişkenlere göre analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların ifade edici dil gelişimlerinin alıcı dil gelişimlerinden önde olduğu, erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin kız çocuklarından daha yüksek olduğu, alıcı dil açısından, çocukların yaşları arttıkça alıcı dil puanlarının da arttığı, ifade edici dilde ise 61-72 aylık çocukların bir üst yaş grubu olan 73-77 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: erken çocukluk çağındaki üstün yetenekliler, dil gelişimi, alıcı dil, ifade edici dil

An Analysis of Language Development in Gifted Preschool Children

Abstract: In this research, receptive and expressive language skills of preschool gifted children were analyzed, identifying areas in which the obtained results are similar or different from international literature leading to subsequent suggestions on possible areas for differentiation. Towards this goal, the TIFALDİ language development test was applied to analyze the receptive and expressive language skills of 33 children, 23 boys and 10 girls, who were all identified as gifted. The convenience sampling pattern was used in this research with a survey method, analyzing the receptive and expressive scores based on different variables, including age, gender and the number of siblings of the children. The results indicate that for gifted children in the preschool period that were included in the sample, expressive language skills were found to be ahead of receptive skills, boys were found to be ahead of girls in both receptive and expressive language skills and while receptive language skills were found to consistently increase with age, the expressive language skills for 61-72 month-old children were found to be higher than the next age category of 73-77 month-old children.

Keywords: gifted preschool children, language development, receptive language, expressive language

* Bu çalışma 13A104 kodlu TED Üniversitesi BAP projesi tarafından desteklenmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., TED Üni., Eğitim Fak., Temel Eğitim Bl., Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara, Türkiye, gulsah.saranli@tedu.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., TED Üni., Eğitim Fak., Temel Eğitim Bl., Okul Öncesi Eğitimi Programı, Ankara, Türkiye, suhendana.er@tedu.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr., Ankara Üni., Eğitim Bilimleri Fak., Ölçme ve Değerlendirme Bl., Ankara, Türkiye, zlfkrdnz@yahoo.com

İnsanların toplumsal yaşama katılabilmesi, dilin uygun şekilde kazanılabilmesi ve kullanılabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Yaşıtları ile uyumlu gelişim gösteren çocuklarda dil kazanımı toplumların kültürel özelliklerine göre farklılık göstermekle birlikte genellikle aynı düzeni takip etmektedir. Bununla birlikte üstün yetenekli çocuklarda dil gelişimi yaşıtlarına göre bariz şekilde önde gidebilmekte, hatta üstün yetenekli çocukları tanılamada önemli kriterlerden biri sayılabilmektedir (Akarsu, 2004; Clark, 2015; Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocuklarda bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişime paralel olarak dil gelişiminde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Erken yaşlardan itibaren konuşmaya başlama, cümleleri erken kurma, soyut kelimeleri erken kullanma, çok fazla sayıda kelimeyi hafızalarında tutabilme, alıcı ve ifade edici dil kapasitesinde, yaşıtlarından önde olma sıklıkla görülmektedir. Bu tarz bilgiler yabancı kaynaklarda sıklıkla tekrarlanmasına karşın (Clark, 2015; Davis ve Rimm, 2004; Davis, Rimm ve Siegle, 2011; Kokot, 1999; Lovecky, 1993; Silverman, 2002) bu bilginin Türk kültüründeki karşılığına ilişkin yeterli bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada Türk örneklemindeki bir grup üstün yetenekli tanısı almış çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bundan sonraki bölümde sırasıyla dil gelişimi ve çocuğun hayatındaki önemi, etki ettiği alanlar, dil gelişiminin cinsiyet ve yaş ile olan etkileşimleri ile üstün yetenekli çocukların dil gelişim örüntülerine ilişkin alan yazın bilgilerine yer verilecektir.

Çocuklar, dil aracılığı ile çevrenin yapısını keşfeder, dili kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade eder, dili kullanarak içinde yaşadığı kültür, ahlak, din ve sosyal değerleri kazanırlar. Çocukların kullandığı sözcükler, dilin kullanım şekillerinin tamamını ortaya çıkarır ve onlar sözlü dili çevreleri ile aralarındaki deneyimleri netleştirmek ve anlamak için kullanır. Dil, bilişsel süreçlerle yakından bağlantılı olduğu için hemen hemen tüm öğrenme süreçlerini dengeler. Bireyin zihinsel verileri anlamlı bütünler oluşturacak şekilde birleştirme özelliğini yansıtır (Wishon, Brazee ve Eller, 1986; Alpöge, 1991; Barbour, 1992). Çocuklar dili edinirlerken seslerin, biçimin, cümlelerin nasıl kurulduğunu fark eder, dildeki kuralları, varlıkların bir adı olduğunu, duygu ve düşüncelerini konuşarak anlatabildiklerini kavrarlar. Dil hem bir sistem hem de bir araçtır. Çocuklar bu farkındalığı erken dönemde kazanırlar ve dört yaş itibarıyla dili bir yetişkin gibi kullanabilirler (Yazıcı ve Temel, 2012; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014).

Dil gelişim dönemleri her çocuğa göre değişiklik gösterebilir. Çocuklar alıcı dil (anlama dil) sayesinde sözel uyaranları algılayıp, anlarlar. Algılananların ses imgesi olarak anlatılması ifade edici dil sayesinde olur. Dille duygu ve düşünceler hızla karşı tarafa aktarılır. Dili kullanılırken bellek, problem çözme, analiz etme gibi bilişsel süreçler devreye girer (Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005). Çocuklar dil yoluyla çevreleriyle etkileşimde bulunurlar. Anne babaları, kardeşleri veya arkadaşlarıyla fikir alış veriş yapıp, duygularını paylaşırlar.

Dil gelişiminde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Skinner (1957) dilin diğer davranışlar gibi edimsel koşullanma yoluyla kazanıldığını ileri sürmüştür. Bu kurama göre bebeğin dili taklit etmesi yetişkin tarafından ödüllendirilir, pekiştirilir ve konuşma şekillenir (Bayhan ve

Artan, 2005). Bu doğacı görüşün aksine Chomsky (1957) doğuştancı görüşü destekler. İleri sürdüğü psiko-linguistik kurama göre, dil becerisi sadece insanlara ait bir yetenektir. Ona göre dil çocukla birlikte doğar. Anne baba dil edinme sürecinde yardımcı rolündedir, çocuğu destekler, böylece çocuk anadile hâkim olur (Berk, 2013). Piaget ve Vygotsky ise etkileşimli bakış açısının destekçileridir. Etkileşimli bakış açısı içsel kapasite ile çevresel etkiler arasındaki etkileşimleri ele alır. Her ne kadar her ikisi de etkileşimli bakış açısını desteklese de, Piaget dilin kalıtım ve çevre etkileşimiyle şekillendiğini öne sürerken, Vygotsky dili çocuğun tek başına geliştirmedini bunda başkalarının da katkısı olduğunu vurgular (Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009).

Dil gelişiminde farklı dinamikler etkili olabilmektedir. Bunlar arasında ilk akla gelen doğuştan bir faktör olan cinsiyet iken, kardeş sayısı gibi çevresel faktör de dil gelişimini etkileyebilmektedir. Bebeklerin ilk yıllarında dil gelişimi açısından cinsiyetleri arasında fark yoktur. Bebeklerin ilk etkileşimde bulundukları kişiler genellikle anneleridir ve tüm bebekler annelerini taklit ederler. Annelerini izleyip taklit eden kız çocukların, konuşma miktarı, kelime zenginliği, cümlelerin düzgün kurulması gibi konularda erkek çocuklardan daha iyi oldukları ortaya konmuştur (Tulu, 2009). Bir başka araştırma, anneleriyle etkileşimleri sırasında kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdiklerini ortaya koymuştur (Karacan, 2000). Kızlar dil ediniminde etkili olan bilişsel gelişimi 14-20 aylar arasında yaşarlarken erkeklerde bu değişim 20 ile 24. aylar arasında başlamaktadır. Bu durum, kız çocuklarının erkek çocuklardan daha erken konuşmalarının, daha geniş kelime dağarcığına sahip olmalarının ve daha çok kelime kullanarak konuşmalarının nedeni olarak kabul edilebilir (Karmiloff ve Karmiloff Smith, 2002). Bazı kaynaklar kızların dil gelişiminin erkeklerden daha ileri olduğunu savunurken (Bjorklund, 1995; Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009) son yıllarda yapılan güncel araştırmaların dil gelişiminde kızlar ve erkekler arasında önemli farklar olmadığını ortaya koyduğu görülmüştür (Çiyiltepe, 2006; Erdoğan vd., 2005). Anadili edinme sürecinde kızlar erkeklerden akıcı, doğru, dilbilgisi kurallarına uygun ve düzgün telafuzla konuşma konusunda daha üst seviyede bir performans sergilemektedirler (Karmiloff ve Karmiloff Smith, 2002).

Kardeş sayısı ve dil gelişimini karşılaştıran çalışmalarda bu iki değişken arasında önemli fark bulunamamıştır (Erdoğan vd., 2005; Öztürk, 1995). Burada dikkatler çocuk sayısının az olması durumunda anne babaların onlara ayıracağı zamanın çok olmasına değil, aralarındaki iletişimin niteliğine çekilmiştir. Çocuk için önemli olan zengin uyarıcı çevreye sahip olmaktır. Ailenin kısıtlı sözcük dağarcığı, yetersiz bir model olması ve çocuklarıyla sınırlı iletişim içinde olması dil gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerdir (Erkan,1990). Koçak, Ergin ve Yalçın (2014)'a göre, tek çocukların çok çocuklu ailelere göre dil gelişimleri daha ileridir. Buna etki eden en önemli unsur olarak sosyoekonomik seviyenin yüksek oluşu ve evde tek olan çocuğun büyüklerle iletişim halinde olma zorunluluğu olarak belirtilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar, sahip oldukları çok sayıda farklı bireysel özellik nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklardan belli özellikler açısından farklılıklar göstermektedirler. Yüksek hafıza güçleri (Sak, 2010), ilgi düzeyleri, aktiflikleri (Eristi ve Sak, 2008; Sak ve Eristi,

2012), mükemmeliyetçi ve idealist yapıları (Berger, 2006), odaklanma, yoğun dikkat toplama ve bu araştırmamızın konusu olan ileri dil gelişimleri (Nordby, 2004) ve eş zamanlı olmayan gelişimleri sebebiyle erken müdahale edilmeleri durumu (Saranlı, 2017a, Saranlı, 2017b) bu özelliklerden bazılarıdır.

Üstün yetenekli çocuklar konuşmaya her zaman olmamakla birlikte genellikle normal gelişim gösteren yaşlıtlarına göre üç ila altı ay daha öncesinde başlayabilmektedirler. Buradaki “konuşmaya başlama”, kullanılan sözcüklerin anlamlı ve yerinde kullanılması anlamındadır. Normal gelişim gösteren çocuklar genellikle bir yaş civarında tek sözcüklü ifadeleri, 18 ay civarında ise iki sözcüklü ifadeleri kullanmaya başlamaktadırlar. Üstün yetenekli çocuklar arasında konuşmaya normal zamanda başlayanlar olduğu gibi geç konuşanlara da rastlanabilmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren çocuklar arasında da erken konuşan çocuklar bulunabileceği gözden kaçırılmamalıdır (Davis ve Rimm, 2011).

Üstün yetenekli çocukların genellikle sözcük dağarcıkları akranlarına göre daha zengindir. Özellikle soyut anlam taşıyan sözcükleri ve benzetmeleri yerinde kullanmada üstünlük göstermektedirler (Davis ve Rimm, 2004; Webb, Gore, Amend ve DeVries, 2007; Akarsu, 2004; Metin, 1999; Kokot, 1999; Silverman, 2002; Lovecky, 1993). Sözcük oyunlarından, bilmece, bulmaca oyunlarından ve kitaplardan hoşlanma üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinde sıklıkla gözlenebilmektedir. Genel olarak bakıldığında üstün yetenekli çocukların yaşlıtlarına oranla tüm konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde erken ve hızlı bir gelişim gösterdikleri söylenebilir. Ancak gelişimde bireysel farklılıkların bulunduğu ve her üstün yetenekli çocuğun bu özelliklerin hepsini birden göstermeyeceği göz ardı edilmemelidir (Akarsu, 2004; Davis ve Rimm, 2004; Kokot, 1999; Lovecky, 1993; Silverman, 2002).

Üstün yetenekli çocukların dil gelişimleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda, erken konuşma -bazı üstün yetenekli çocukların 7 aylıkken konuşmaya başladığı, 1,5-2 yaşlarında dili ayrıntılı olarak kullanabildikleri- geniş bir kelime dağarcığı ve buna bağlı olarak birçok konu hakkında bilgi, üstün bir kavrama yeteneği, karmaşık ve soyut konuları kavrama ve ilişki kurma (Davis, Rimm ve Siegle; Harrison, 1995) üç yaşında okumaya başlama, dört yaşında akıcı okuma, erken yaşta soyut kavramları kullanma (Davis, Rimm ve Siegle, 2011), yüksek seviyede sözel yetenek, düşünceleri sözel olarak derin bir şekilde paylaşma, yazılı ve sözlü dili etkili kullanma, karmaşık dil içeren materyalleri okuma ve kullanma (Clark, 2015) gibi sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Freeman (1986) üstün yetenekli çocukların çoğunun okuma yazmayı öğrenmiş olarak ilkokula geldiklerini ve sınıfta diğerlerinden daha ileri durumda olduklarını ifade etmiştir. Diğer çalışmalarda üstün yetenek potansiyelinin dil ile sistematik olarak iletildiğinde ortaya çıktığı bulunmuştur (Bloom,1985; Howe, 1990; Gotfride, Gotfride, Bathurst ve Guerin, 1994). Harrison, (1995), üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin daha erken ve hızlı geliştiğini belirtmektedir. Bu alan yazın bilgileri, çalışmamızın başında da belirtildiği gibi çoğunlukla uluslararası alan yazında ortaya konan çalışmaları ve bilgileri kapsamaktadır. Bununla birlikte Türkiye’deki okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların dil gelişimi açısından bulundukları durum ve onlar için yapılabilecekler konusunda daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Yerli alan yazındaki

çalışmalara baktığımızda kısıtlı da olsa bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki Selçuk-Bozkurt (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir ve öğretmenleri tarafından üstün yetenekli olduğu düşünülen 3-6 yaş grubu çocukların öğretmenleri ve velileri ile, bu çocukların bebeklik ve okul öncesi dönemlerine ait gelişimsel özelliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda ailelerin, çocuklarının dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre doğru değerlendirme düzeylerinin daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Küçük yaştaki üstün yeteneklilerin dil gelişimiyle ilgili ikinci çalışma ise Erkan-Süel, (2011) tarafından gerçekleştirilmiş ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin, fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisi ve okumaya geçme zamanları, okuma hızları ve okuma kaliteleri değişkenlerine göre farklılaşma durumlarına odaklanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların fonolojik farkındalık düzeylerinin, okumaya geçme süreleri üzerinde etkili olduğu, bununla birlikte okuma hızları ve okuma kalitesi açısından üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrenciler arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu kısıtlı araştırmalar dışında Türkiye’de okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine odaklanmış bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, üstün yeteneği belirlenmiş olan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimleri açısından çeşitli değişkenlere dayalı olarak analiz edilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları, yaş değişkeni kontrol altına alındığında, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici puanları yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici puanları kardeşi olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Ankara ili evreninde ve üstün yetenekli çocuklara eğitim veren bir özel okul özelinde gerçekleştirilmiş, tarama desenine dayalı olarak tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Tarama deseni, geçmişte olmuş olan veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinmiş bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1994).

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukları hem tespit etmek hem de onlara ulaşarak araştırmalar gerçekleştirmek oldukça zordur. Bu nedenle bu çalışma gerekli izinlerin alınmasının ardından, sadece tanınmış üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren, dolayısıyla kolay ulaşılabilir olma özelliği olan özel bir eğitim kurumunun okul öncesi sınıflarıyla gerçekleştirilmiştir. Ankara ili'ndeki okulun iki şubesinden birindeki 4, 5 ve 6 yaş okul öncesi sınıflarındaki çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında okulun değerlendirme kriterlerini karşılayarak üstün yetenekliliği belirlenmiş ve üstün yetenekli tanısı almış toplam 33 çocuk oluşturmaktadır. Okula alınma için gereken değerlendirme kriterleri arasında bu yaşa uygun gelişim ve yetenek değerlendirme test ve ölçekleriyle, çocuk ve aile gözlemleri bulunmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 10'u kız, 23'ü erkektir; yaş aralığı 4 yaş 1 ay ile 6 yaş 5 ay arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları ise 5 yaş 5 aydır.

Veri Toplama Aracı

TİFALDİ Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişim Testi: Ülkemiz için geniş yaş aralığına yönelik, alıcı dilin kelime bilgisini değerlendirebilecek özgün, güvenilir ve geçerli bir test ortaya koymak amacıyla Kazak-Berument ve Güven (2013) tarafından geliştirilmiştir. TİFALDİ, Türkçe dilini esas alan, uyarlama olmayan, özgün bir dil testidir. Testin içeriğinde Alıcı Dil Kelime Alt Testi için soyut ve somut şekilde ve farklı zorluklarda 242 kelime bulunmaktadır. Pilot verilerin elde edilmesi için Ankara ilinden 648 çocuğa, norm veriler için ise Türkiye bazında 61 ilden 3755 çocuğa ulaşılmıştır. Sonrasında pilot çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve çeldirici uygunluğu analizleri yapılmış, işlerliği aynı/düşük maddeler atılarak, sonuç olarak test 157 kelimeye indirilmiştir.

Norm bilgilerine üç parametrelili IRT madde analizleri BILOG-MG programıyla yapılmış ve sonuç olarak Alıcı Dil Kelime Alt Testi 2-12 yaş aralığında 104 madde ile kullanıma hazır hale getirilmiştir. Güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayılarının tüm örneklem ve her yaş grubu için hesaplandığında yüksek oldukları bulunmuştur. Alıcı Dil Kelime Alt Testi geçerlik çalışması amacıyla testin WISC-R genel, WISC-R sözel ve WISC-R performans, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) t puanı ve AGTE dil bilişsel gelişim alt puanları ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu görülmüştür (Kazak-Berument ve Güven, 2013). TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi ise dil kullanımı sözcük bilgisi ile değerlendiren, 2-12 yaş gruplarındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 95 karttan oluşmaktadır. Her kartta yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen tek resim bulunmaktadır. İfade Edici Dil Alt Testi iç tutarlılık katsayılarının 2 -12 yaşları için ayrı ayrı hesaplandığında Cronbach alfa değerlerinin 0,88 ile 0,96 arasında değiştiği bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2015-2016 yılları arasında Ankara ilindeki sadece üstün yetenekli olarak tanınmış çocuklara eğitim veren özel bir okulun iki şubesinden birinde eğitim gören 4, 5 ve 6 yaş çocuklarından elde edilmiştir. Öncelikle okul ile iletişime geçilerek yapılmak istenen çalışmanın amacı, kullanılacak yöntem ve araçlar, araştırma süreci gibi konularda okul idaresine aydınlatıcı bilgiler verilmiştir. Okul idaresinden etik olarak çalışmanın yapılmasında bir sakınca olmadığına ilişkin onay alındıktan sonra çalışmaya katılması planlanan çocukların ailelerine, yani 33 aileye çalışmanın ayrıntılarına ilişkin bilgilendirme ve izin belgesi gönderilmiş, izin veren ailelerin çocuklarıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ailelerin tümü çalışmaya katılmak için izin vermişlerdir. Sonrasında TİFALDİ-Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Gelişimi Ölçeği, sınıfları dışında fakat okul içerisinde çok fazla uyaranın olmadığı bir ortamda çocuklarla bireysel olarak uygulanmıştır. Çocukların çoğunluğu süreç sırasında uyumlu davranmış, ortalama bir uygulama yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. TİFALDİ Ölçeğine ilişkin bilgilerin dışında çocukların yaşları, cinsiyetleri, kardeş sayıları gibi bilgiler de değerlendirilmek üzere toplanmıştır. Çocuklara uygulanan ölçek ve ayrıca elde edilen demografik bilgiler bundan sonraki süreçte istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularını cevaplamak üzere uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi amacıyla öncelikle verilerin dağılımı incelenmiştir. İstatistiksel açıdan verilerin analizinde incelenecek olan değişkenlerin farklarına bakılan her alt grupta dağılımların normalliği Shapiro-Wilk testi ile analiz edilmiştir. Dağılımların normal çıkması nedeniyle tüm testlerde parametrik istatistik kullanılmıştır. Bu çalışmada ortalama farklarının testinde, grup sayısına göre, bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki korelasyonun hesaplanmasında Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Cinsiyete göre farklar incelenirken yaş değişkeninin etkisi kontrol altına alınarak ANCOVA ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, belirlenmiş olan araştırma soruları çerçevesinde aşağıda sunulmuştur. Alt başlıklar alt soruların sıralamasıyla benzer bir sırada verilmiştir.

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmadaki ilk alt probleme yönelik olarak kız ve erkek dahil olmak üzere 4, 5 ve 6 yaş grubundaki tüm üstün yetenekli çocukların TİFALDİ Alıcı Dil ve İfade Edici Dil puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Çocukların TİFALDİ Alıcı Dil ve İfade Edici Dil puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de

verilmiştir. Bir çocuğun ifade edici dil değerleri hesaplanamadığından analizler 32 çocuk üzerinden analiz yapılmıştır.

Tablo 1

TİFALDİ Alıcı Dil ve İfade Edici Dil puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

	Ortalama	Std. Sapma	N
Alıcı dil	96,00	18,25	33
İfade edici dil	112,21	23,47	32

Tablo 1 incelendiğinde üstün yetenekli çocukların alıcı dil puanı ortalamalarının 96, standart sapmasının ise 18,25 olduğu; ifade edici dil puan ortalamasının 112,21, standart sapmasının ise 23,47 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmaya katılan çocukların ifade edici dil puanlarının alıcı dil puanlarından daha üst düzeyde olduğu görülebilmektedir. Alıcı ve ifade edici dil gelişimi sonuçları incelendiğinde, her iki alt dil gelişimi alanında da tüm grubun en az 3 yaş en çok 6 yaş daha üst düzeyde performans gösterdiği görülmüştür.

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Puanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Araştırmadaki ikinci alt problem olan okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik olarak çocukların TİFALDİ Alıcı dil ve İfade edici dil puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve ortaya çıkan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

TİFALDİ Alıcı Dil ve İfade Edici Dil puanları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı

n=32	İfade edici dil
Alıcı dil	0,684**

** p< .01

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına yönelik olarak çocukların TİFALDİ Alıcı dil ve İfade edici dil puanları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda, çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasında 0,684 korelasyon olduğu görülmektedir. Yüksek sayılabilecek bu korelasyon değeri istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur (p<.01).

Okul Öncesi Dönemdeki Üstün Yetenekli Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Puanlarının Yaş Değişkeni Kontrol Altına Alındığında, Cinsiyete Göre Anlamlı Şekilde Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu araştırmadaki üçüncü alt probleme yönelik olarak, önce TİFALDİ Ölçeği alıcı dil sonra da ifade edici dil puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı, yaş değişkeni kontrol altında tutulmak suretiyle ANCOVA kullanılarak incelenmiştir. Fakat öncelikle alıcı ve ifade edici dil puanlarına ANCOVA analizi yapılmadan önce analizin gereklerinin yerine gelip gelmediği test edilmiştir. ANCOVA'nın en önemli gereklerinden birisi dağılımın normalliği. TİFALDİ alıcı ve ifade edici dil puanlarının dağılımının normalliği Shapiro-Wilk testi ($\alpha=.01$) ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'de aktarılmıştır.

Tablo 3
TİFALDİ Alıcı ve İfade edici dil puanları için normallik testi sonuçları

		Shapiro-Wilk		
	Grup	Değer	sd	p
Alıcı dil	Kız	0,934	13	0,379
	Erkek	0,900	19	0,048
İfade edici dil	Kız	0,947	13	0,558
	Erkek	0,900	19	0,049

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin TİFALDİ Ölçeğinden aldıkları hem alıcı dil hem de ifade edici dil puanlarına uygulanan Shapiro-Wilk testi sonucunda dağılımının normal dağılımdan anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür ($p>.01$). Bu sonuç da puanlar üzerinde ANCOVA analizi uygulayabilmek için gereken ilk koşul olan normallik şartının sağlandığı anlamına gelmektedir. Veriler üzerinde ANCOVA analizi gerçekleştirebilmek için önemli olan bir başka koşul da regresyon eğimlerinin eşit olması koşuludur. Buna ilişkin olarak da TİFALDİ dil gelişim ölçeğinden elde edilen alıcı dil puanlarının regresyon eğimlerinin eşitliği test edilmiştir. Çocukların alıcı dil gelişimi puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
TİFALDİ alıcı dil puanları regresyon eğimlerinin eşitliği testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	2598,71	1	2598,709	11,81	0,002
Cinsiyet*Yaş	357,97	1	357,971	1,63	0,212
Hata	6383,81	29	220,131		
Düzeltilmiş toplam	9340,49	31			

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet ve yaştan ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Elde edilen bu sonuç ışığında TİFALDİ dil gelişim ölçeğinin alıcı dil alt testinden elde edilen veriler üzerinde regresyon eğimlerinin eşitliği sağlanmış durumdadır. Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA analizinin yapılabileceği ortaya konmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilen ANCOVA analiz sonuçları aşağıda Tablo 5'te ayrıntılarıyla sunulmuştur.

Tablo 5
Yaşa Göre Düzeltilmiş Alıcı Dil Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Yaş	3467,30	1	3467,30	15,43	0,000	0,340
Cinsiyet	974,83	1	974,83	4,34	0,046	0,126
Hata	6741,78	30	224,73			
Düzeltilmiş toplam	11183,90	32				

Tablo 5 incelendiğinde yaştan ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, kız ve erkeklerin puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1, 30) = 4,34$, $P < .05$; $\eta^2=0,13$). Eta kare incelendiğinde ise, 0,13 çıkan değer, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli kız ve erkek çocuklarının yaşa göre düzeltilmiş alıcı dil puan ortalamaları ve ortalamaların farkları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6
Yaşa göre düzeltilmiş kız ve erkeklerin alıcı dil puanı ortalamaları ve ortalama farkları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları
Kız	13	91,38	89,16	-11,29*
Erkek	20	99,00	100,45	-

Alıcı dil puanları üzerinde yapılan tüm analizler sonucunda Tablo 6'da da görüldüğü üzere okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar arasından erkek çocuklarının düzeltilmiş alıcı dil puanı ortalamalarının (100,45) üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının düzeltilmiş alıcı dil ortalamalarından (89,16) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<.05$).

Alıcı dil sonuçlarındakine benzer şekilde ifade edici dil puanları üzerinde ANCOVA analizi gerçekleştirebilmek için önemli koşullardan olan regresyon eğimlerinin eşitliği test edilmiş ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7
TIFALDI ifade edici dil puanları regresyon eğimlerinin eşitliği testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yaş	2444,77	1	2444,769	5,46	0,027
Cinsiyet*Yaş	610,48	1	610,484	1,36	0,253
Hata	12538,94	28	447,819		
Düzeltilmiş toplam	15594,19	30			

Tablo 7 incelendiğinde cinsiyet*yaşın ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğimlerinin eşitliği sağlanmış durumdadır. Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA'nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları Tablo 8'de aktarılmıştır.

Tablo 8
Yaşa göre düzeltilmiş ifade edici dil puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Yaş	3426,39	1	3426,39	7,56	0,010	0,207
Cinsiyet	1107,61	1	1107,61	2,44	0,129	0,078
Hata	13149,43	29	453,43			
Düzeltilmiş toplam	17683,42	31				

Tablo 8 incelendiğinde yaşın ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, ifade edici dil puanları açısından üstün yetenekli okul öncesi dönem kız ve erkek çocuklarının puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($F(1, 29) = 2,44$, $P >.05$; $\eta^2=0,08$). Eta kare incelendiğinde, 0,08 çıkan değer, etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Kız ve erkek çocuklarının yaşa göre düzeltilmiş ifade edici dil alt testi puan ortalamaları ve ortalama farkları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Yaşa göre düzeltilmiş kız ve erkeklerin ifade edici dil puanı ortalamaları ve ortalama farkları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama Farkları
Kız	13	107,38	104,98	-12,20
Erkek	19	115,53	117,18	--

İfade edici dil puanları üzerinde yapılan tüm analizler sonucunda Tablo 9’da da görüldüğü üzere okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuklar arasından erkek çocuklarının düzeltilmiş ifade edici dil puanı ortalamalarının (117,18) üstün yetenekli okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının düzeltilmiş ifade edici dil ortalamalarından (104,98) yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici puanlarının yaş grubuna göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmadaki dördüncü alt probleme yönelik olarak öncelikle her alt yaş grubundaki (48-60 aydaki, 61-72 aydaki ve 73-77 aydaki) normallik Shapiro-Wilk testi ile test edilmiştir. Test sonucunda tüm gruplarda dağılımın normal dağılım şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Bu sebeple veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir. Öncelikle yaş gruplarına göre alıcı ve ifade edici dil puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 10’da görülebilmektedir.

Tablo 10

Yaş gruplarına göre alıcı ve ifade edici dil puanları betimsel istatistikleri

		N	Ortalama	Standart Sapma
Alıcı dil	48-60	13	85,30	13,06
	61-72	14	101,21	18,12
	73-77	6	107,00	18,75
	Toplam	33	96,00	18,25
İfade edici dil	48-60	13	98,46	22,25
	61-72	13	125,46	18,05
	73-77	6	113,33	22,29
	Toplam	32	112,21	23,47

Tablo 10 incelendiğinde, alıcı dil puanlarının çocukların ait oldukları yaş grubuna göre düzenli olarak artış gösterdiği görülmektedir. Yani, 61-72 aylık çocukların alıcı dil gelişim puanları 48-60 aylık çocuklardan ve yine benzer şekilde 73-77 aylık çocukların alıcı dil puanları da 61-77 aylık çocuklardan daha yüksektir. İfade edici dil puanlarında ise 61-72 aylık çocukların hem 48-60 aylık çocuklardan hem de 73-77 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Verilerin betimsel analizinden sonra gerçekleştirilmiş olan alıcı dil tek yönlü ANOVA bulguları Tablo 11’de ifade edici dil tek yönlü ANOVA bulguları ise Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 11*TİFALDİ Alıcı Dil puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

Alıcı dil	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli farklar
Gruplar arası	2592,874	2	1296,437	4,818	,015	73-77>48-60
Grup içi	8073,126	30	269,104			
Toplam	10666,000	32				

Tablo 11 incelendiğinde alıcı dil puanlarının yaş bakımından anlamlı bir fark gösterdiği gözlenmektedir ($F(2, 30)=4,818$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna dair yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma tekniği sonrasında 73-77 aylık çocukların alıcı dil puanlarının 48-60 aylık çocukların alıcı dil puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Tablo 12*TİFALDİ İfade Edici Dil puanlarının yaş değişkenine göre tek yönlü ANOVA sonuçları*

İfade edici dil	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamli farklar
Gruplar arası	4747,674	2	2373,837	5,579	,009	61-72>48-60
Grup içi	12339,795	29	425,510			
Toplam	17087,469	31				

Tablo 12 incelendiğinde, ifade edici dil puanlarının yaş bakımından anlamlı bir fark gösterdiği gözlenmektedir ($F(2, 29)=5,579$; $p<.05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna dair yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma tekniği sonrasında 61-72 aylık çocukların ifade edici dil puanlarının 48-60 aylık çocukların ifade edici dil puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının kardeş sahipliğine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular

Araştırmadaki beşinci ve son alt probleme yönelik olarak okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici puanlarının kardeş sahipliğine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada ölçek sonuçları analiz edilen 33 okul öncesi üstün yetenekli çocuğun çoğunluğu ya tek çocuk ya da bir kardeşi olan çocuk olduğu için kardeşi olan ve olmayan gruplar şeklinde ayrılarak bağımsız gruplar için t testi ile karşılaştırılmışlardır. Tablo 13'te okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların tek çocuk olma veya kardeş sahibi olmaya göre alıcı ve ifade edici dil puanlarının betimsel istatistikleri sunulmuştur.

Tablo 13*Kardeş sahibi olup olmama durumuna göre alıcı ve ifade edici dil puanlarının betimsel istatistikleri*

	Kardeş	N	Ortalama	Std. Sapma
Alıcı dil	Tek çocuk	22	96,86	17,30
	1 kardeş	10	96,60	20,35
İfade edici dil	Tek çocuk	21	114,52	21,84
	1 kardeş	10	109,40	27,76

Tablo 13 incelendiğinde çalışma grubundaki 33 çocuktan çoğunluğunun (n=22) tek çocuk olduğu görülmektedir. İncelenen 33 kişilik çocuk grubundan sadece 10 çocuğun kardeşi bulunmaktadır. Alıcı dil puanlarına bakıldığında hem tek çocuk olanlarda (96,86) hem de bir kardeş sahibi olanlarda (96,60) puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlenmektedir. Benzer şekilde ifade edici dil puanlarında da tek çocuk olanlarla (114,52) bir kardeş sahibi olanların (109,40) puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu betimsel analizlerden görülebilmektedir. Aşağıda bulunan Tablo 14'te ise tek çocuk ve kardeş sahibi olan okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları arasındaki farkları anlayabilmek için gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14*TİFALDİ alıcı ve ifade edici dil puanlarının kardeş sahibi olup olmamaya göre farklarının testi*

	t	sd	p	Ortalama farkı	Farkların standart hatası	Farkların % 95 güven aralığı	
						Alt sınır	Üst sınır
Alıcı dil	0,038	30	0,970	0,26	6,97	-13,97	14,49
İfade ed. dil	0,559	29	0,580	5,12	9,16	-13,61	23,86

Tablo 14 incelendiğinde öncelikle okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı dil puanlarının kardeş sahibi olup olmamaya göre bir fark yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Buna göre tek çocuk olma veya kardeş sahibi olmanın alıcı dil puanları üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmektedir ($t(30)=0,038$; $p>.05$). Benzer şekilde okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların ifade edici dil puanlarının kardeş sahibi olup olmamaya göre bir fark yaratıp yaratmadığına bakıldığında da yine alıcı dil puanlarındaki gibi benzer şekilde, tek çocuk olma veya kardeş sahibi olmanın ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmüştür ($t(29)=0,559$; $p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Dil gelişimi, üstün yetenekli çocukları fark etmede ve onların normal gelişen yaşlılarından farklı yanlarını görmemizde bize ışık tutan çok önemli ve değerli bir gelişim alanıdır. Bu gelişim alanının üstün yetenekli çocuklar için taşıdığı önem, özellikle söz konusu yaş grubu okul öncesi çocuklar olduğunda daha da artmaktadır. Çünkü araştırmacıların okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocuğu tanıma ve anlama çabaları, çocuğun yaşının küçük olması ve pedagojik olarak gelişiminin halen devam ediyor olması gibi nedenlerle zekâ testi uygulamaları açısından nispeten kısıtlı çalışmalar yapılabilmesine, daha çok gelişimsel ve gözlemsel ölçümlerin tercih edilmesine sebep olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının farklı gelişim alanlarındaki düzeyleri konusunda bize değerli bilgiler verebilecek ölçme araçlarından elde edilecek sonuçlar sayesinde hem yabancı alan yazın ile Türkiye’deki durum objektif şekilde karşılaştırılabilir hem de bu çocuk grubunun gelişimi ve eğitimi için gereken desteklerin veya farklılaştırmaların sağlanması için gereken bilgiler elde edilmiş olacaktır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar bize öncelikle çalışma grubumuzda yer alan okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların ifade edici dil puanlarının alıcı dil puanlarından daha üst düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu sonuç aşağıda verilen bilgilerde de belirtildiği üzere alan yazın ile çelişen bir bilgidir, çünkü genellikle çocukların alıcı dili daha önce ve üst düzeyde kazandığı, ifade edici dilin ise alıcı dile oranla daha sonra ve geriden geldiği vurgulanmıştır. Ezell ve Justice (2005) alıcı dili, işitsel olarak ses algılama, soyut, somut sözcükleri ve dilbilgisi kurallarını anlama, tüm bu algılananları uygulama, eleştirme ve sentezleme yeteneği olarak tanımlamışlardır. İfade edici dili ise çeşitli sesler çıkarma, bu sesleri bir araya getirerek kelimeleri oluşturma ve bu kelimeleri kullanma yoluyla dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurma olarak tanımlamışlardır. Alıcı dil becerileri kapsamında, dinleme ve okuma becerileri yer alırken, ifade edici dil becerileri kapsamında konuşma ve yazma becerileri yer alır. Alan yazında, alıcı dilin, ifade edici dilden önce geliştiği, alıcı dil gelişiminin, ifade edici dil gelişiminin ilerlemesine yardımcı olduğu tekrarlanmaktadır Zaman ilerledikçe çocuk, bir yetişkininkine çok yakın bir dil yapısına ve dili kullanma becerisine sahip olmaya başlar. Araştırmalar çocuk gelişiminin ilk aşamalarında, özellikle de tek sözcüklü dönemde alıcı dil kapasitesinin, ifade edici dil kapasitesinden yaklaşık iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir ve alıcı dilin ifade edici dili desteklediği belirtilmektedir (Yüksel, 2003: 5). Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan ve alan yazınla uyumsuz görünen bu sonuç, yine bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir başka veriyle birlikte değerlendirildiğinde anlam kazanabilmektedir. Bu araştırmada ikinci alt problemin cevabı olarak, okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının birbiriyle ilişkili olduğu, bir başka deyişle alıcı dil becerisi yüksekse ifade edici dilin de benzer şekilde yüksek olduğu da görülmüştür. Alıcı ve ifade edici dil gelişimi sonuçlarında tüm grubun en az 3 yaş en çok 6 yaş daha üst düzeyde performans gösterdiği belirtilmişti. Yani aslında okul öncesi üstün yetenekli çocukların alıcı dilleri de ifade edici dilleri kadar yüksektir. Alan yazında bir çocuğun alıcı dil kapasitesinin ifade edici dil kapasitesinden daha önce oluştuğu ve daha geniş olduğu vurgulanmaktaydı (Ezell

ve Justice, 2005; Yüksel, 2003) Bununla birlikte üstün yetenekliler alan yazınında da durum benzer şekilde belirtilmişti. (Harrison, 1995) Bu araştırmada yaşanan ifade edici dilin alıcı dilden anlamlı olarak daha yüksek olması durumunun açıklaması olarak okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların alıcı dillerinin daha az gelişmiş olması değil, uygulanan ölçekte alıcı dil ve ifade edici dil sorularının yapısına dayalı olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Ölçekteki alıcı dil soruları çocuğun, ona gösterilen 4 resim arasından uygun nesneyi ifade eden resmi eliyle gösterdiği yani daha pasif olduğu, ifade edici dil testi soruları ise kendisinin bizzat gösterilen resmin adını söylediği yani üstün yetenekli çocuk grubunun daha çok hoşuna giden keyifli zorlanma olarak tercüme edilebilecek olan “challenge” içerdiği söylenebilir (Feldhusen & Kroll, 1991; Gallagher, Harradine & Coleman, 1997). Bu durumun da ifade edici dil testinin onlara daha çok hitap ettiği ve ilgili puanların alıcı dil puanlarından göreceli olarak daha yüksek çıkmış olmasını açıklayabilir. Bununla birlikte genel resme baktığımızda alıcı ve ifade edici dil puanları arasında her ikisinin de yüksek olması ve biri yüksekse diğerinin de yüksek olması durumu da bu grup çocuğun alıcı dil puanlarında sonuçlarda görüldüğü gibi bir eksiklik olmamış olabileceğini destekler niteliktedir.

Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların cinsiyetlerine göre alıcı ve ifade edici dil gelişim sonuçlarına bakıldığında üstün yetenekli erkek çocukların alıcı dil puanı ortalamalarının kız çocuklarının ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. İfade edici dil gelişimi sonuçlarına baktığımızda ise yine erkek çocuklarının ifade edici dil puanı ortalamalarının kız çocuklarından yüksek olduğu ancak farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum, alan yazındaki bilgilerle karşılaştırdığımızda uyumsuz görünmektedir. Alan yazında, normal gelişim gösteren çocukların cinsiyetlerine göre dil gelişimleri üzerine yapılan çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar genellikle kız çocukların dil gelişimlerinin erkek çocuklardan daha ileride olduğu (Bjorklund, 1995; Karacan, 2000; Karmiloff ve Karmiloff Smith, 2002; Tulu, 2009; Yıldız Bıçakçı ve Aral, 2009; Güler, 2004) veya cinsiyetler arasında anlamlı bir farkın olmadığı yönündedir (Çiyiltepe, 2006; Erdoğan vd., 2005). Bununla birlikte yine yerli alan yazında, üstün yetenekli kızların sözel dilsel ve müziksel /zekâ alanlarının erkeklerden daha yüksek olduğuna ilişkin bilgiler de ortaya konulmuştur (Kahraman ve Bulut-Bedük, 2014). Üstün yetenekli okul öncesi dönem çocuklarında kız ve erkekler arasında dil gelişimi açısından fark olup olmadığına ilişkin çalışmamızda ortaya çıkan sonuçların alan yazın bilgileriyle uyumlu olmadığı görünmektedir.

Yaş değişkenine göre çocuklar arasında fark olup olmadığına bakıldığında, alıcı dil puanlarının çocukların ait oldukları yaş grubuna göre düzenli olarak yani 4, 5 ve 6 yaşlarda giderek artan şekilde olduğu görülmüştür. Ayrıca bu araştırma sonucunda ortaya konan bir başka sonuç da, 73-77 aylık çocukların alıcı dil puanlarının 48-60 aylık çocukların alıcı dil puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olması durumudur. Bununla birlikte, ifade edici dil puanlarında ise 61-72 aylık çocukların hem 48-60 aylık çocuklardan hem de 73-77 aylık çocuklardan daha yüksek ortalamaya sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucuna baktığımızda hem yurtiçi hem de yurt dışı çalışmalarda çocukların yaşlarıyla

birlikte dil becerilerinin de arttığının ortaya konduğu görülmektedir (Reese & Read, 2000; Topbaş, Bestoy, Demirpehlivan, Sezer, Kılıç ve Deniz, 2004). Bu kaynaklarda, iki yaşına kadar çocukların çıkardıkları seslerle zekâları arasında bir ilişki olmadığı fakat 2 yaşından sonra uyaranlara daha açık olma, algının ve dikkatin daha yoğun olması vb.nin dil gelişimini önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Reese & Read, 2000; Topbaş, Bestoy, Demirpehlivan, Sezer, Kılıç ve Deniz, 2004). Büyüdükçe, çocuğun çevresel uyarıcıları arttıkça, kullandığı kelime sayısı ve dolayısıyla üstdil becerileri olarak da adlandırılan dil farkındalığı da artmaktadır. Çocuklar dil gelişimi evrelerini tamamlarken, hem anlamlı cümleler kurmayı hem de kullandıkları dili anlamayı öğrenirler. Çevreden gelen uyaranlar sayesinde çocuklar mantıksal ilişkiler kurup, konuşmaya başladığı dili anlamlandırabilirler (Şen, Yıldız Çiçekler, Yılmaz, 2010). Çalışmamızda yer alan çocukların alıcı dil puanlarının artışının yaşlarının artması ile paralellik göstermesi, çocukların çevreye, olaylara ve insanlara olan ilgi, algı ve dikkatlerinin yoğunlaşması, dolayısıyla alıcı becerilerinin dili de içine alacak şekilde artması kaynaklı olarak yorumlanabilir. İfade edici dil gelişimi de alıcı dil gelişimiyle ilişkilidir. Çocuklar ne kadar çok farklı ses, kelime, cümle duyarlarsa o kadar çok alıcı dilleri gelişir ve duyduklarını taklit etme yoluyla ifade edici dil gelişiminin de yolu açılmış olur (Reese & Read, 2000; Topbaş, Bestoy, Demirpehlivan, Sezer, Kılıç ve Deniz, 2004). Ortaya çıkan sonuçlar vasıtasıyla bu grup çocuktaki ifade edici dil gelişiminin de yaşla birlikte paralel şekilde artış göstermiş olduğunu, zaman içinde çocukların kelime dağarcıklarının arttığı ve bu bilgilerini cümlelere döktüklerini söyleyebiliriz.

Araştırmada son olarak tek çocuk olma veya kardeş sahibi olmanın alıcı dil ve ifade edici dil puanları üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmüştür. Bu sonuç kardeş sayısı ve dil gelişimini karşılaştıran çalışmalarla benzer bir durum ortaya koymaktadır (Erdoğan vd., 2005; Erkan, 1990; Öztürk, 1995). Yani üstün yetenekli olsun veya olmasın çocukların tek çocuk olma veya kardeş sahibi olma durumlarının, onların dil becerilerini doğrudan etkileyen bir durum olmadığı, en azından belirtilmiş araştırmalara dayandırılarak söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında alan yazınla benzer ve farklı sonuçların çıkmış olduğu net bir şekilde görülebilmektedir. Örneğin dil gelişiminin yaş artışı ile birlikte uyumlu ve paralel bir gelişme gösterdiği sonucu ve kardeş sahibi olup olmama durumunun dil gelişimine bir etkisinin olmadığı yönündeki alan yazın bilgileri, bu araştırmada okul öncesi üstün yetenekli çocuklar için de benzer şekilde sonuçlar ortaya koymuştur. Bununla birlikte ifade edici dil gelişimi sonuçlarının alıcı dilden daha üst düzeyde çıkması ve erkek çocukların kız çocuklarından daha yüksek dil gelişimi göstermesi gibi sonuçlar ise alan yazınla örtüşmeyen durumlar sergilemiştir. Aslında tüm bu sonuçlar, üstün yetenekli çocukların tümünün bir kalıba konulup değerlendirilemeyeceği, her birinin bireysel özelliklerinin birbirinden çok farklı görünümsergileyebileceği varsayımını destekler niteliktedir denilebilir. Her çocuk farklı ve özeldir fakat konu üstün yetenekli çocuklar olduğunda, bu gruba özgü gelişimsel farklılıkların, onlara özgü gelişimsel süreçlerin ve pedagojinin bilinerek hareket edilmesinin gerekliliği bir kez daha vurgulanmalıdır. Üstün yetenekli çocukların dil gelişimi düzeyleri ile bu alandaki güçlü ve

zayıf oldukları yönler öğrenilerek eğitim ihtiyaçlarına ilişkin farklı eğitim programları oluşturulması, kişisel öğrenme ihtiyaçları ışığında doğru eğitim fırsatlarından faydalanmaları ve gelişimlerinin uzun vadede sürekli olarak desteklenmesi sağlanabilecektir.

Kaynaklar

- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu and A. E. Bilgili (Eds.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi*, İstanbul.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil Türkçe’de sınıfların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi*. İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Aydoğan ve Koçak (2003) Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Barbour, N. H. (1992). *Early child and curriculum*. New York: Colombia University Publishing.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür yayınları.
- Berger, S. (2006). *College planning for gifted students: Choosing and getting into the right college* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Berk, L.E. (2013). Biliş ve dil gelişimi. (Çev: A.Dönmez). Çocuk gelişimi. 272-422. Ankara; İmge Kitabevi.
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children’s thinking. Developmental function and individual differences*. USA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.
- Brown R. J. & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Clark, B. (2015). *Üstün zekalı olarak büyümek*. (Çev: F. Kaya, ve Ü. Ogurlu) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çiyiltepe, M. (2006). *Dil ve kavram gelişimi. Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler*, 158-189. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dai, D. Y., & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 114-130.
- Dağlıoğlu, E. (2015). Erken çocuklukta üstün yetenek. F. Şahin (Ed.) *Üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi* (ss. 75-92). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Daniels, S. & Piechowski, M. (2009). *Living with intensity*. Tucson: Great Potential Press.
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (2004). *Education of the Gifted and Talented*. Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th Edition). Boston: Pearson.
- Demir, R. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Erişti, B. ve Sak, U. (2008). The effects of an education program for gifted students on their active involvement in classroom practices. *Paper presented on the 10th Asia- Pacific Conference on Giftedness, Singapore*.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Erdoğan Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erkan, P. (1990). “Sosyoekonomik ve eğitim düzeyi farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi”. Bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ezell, H. K. & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*. Baltimore, MD: Brookes.
- Feldhusen, J. F. & Kroll, M. D. (1991) Boredom or challenge for the academically talented in school, *Gifted Education International*, 7(2):80-81
- Feldhusen, J. F., & Moon, S. M. (1992). Grouping gifted students: Issues and concerns. *Gifted Child Quarterly*, 36, 63–67.
- Freeman, J. (1986). *The psychology of gifted children: Perspectives on development and education*. Great Britain: John Wiley and Sons.
- Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997) Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review*, 19(3):132-136
- Gottfried, A. W., Gottfried, A. E. Bathurst, K. & Guerin, D. W. (1994). Socioeconomic status in children's development and family environment: Infancy through adolescence. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development*. (pp. 189–207). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harrison, C. (1995). *Giftedness in early childhood*. Sydney: Children's services.
- Howe, M.J.A. (1990). *The origins of exceptional abilities*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 7, 254-258.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Baskı), Ankara: 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.
- Karmiloff, K. & Karmiloff Smith, A. (2002). *Pathway to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kazak-Berument, S., ve Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik-geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 1-11.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 100-106.
- Kokot, S. (1999). *Help! Our child is gifted: Guidelines for parents*. Lyttelton: Radford House Publications.
- Lovecky, D.V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. L. K. Silverman (Ed.). *Counseling the Gifted and Talented* (s. 29-50). Denver, CO: Love Publication Company.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Öz Aşama Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
- NAGC, (2016). Asynchronous development [Online] Retrieved on 15-Devember-2016 at URL: <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/social-emotional-issues/asynchronous-development>.
- Nordby, S. M. (2004). *A glossary of gifted education*. [Online] Retrieved on 15-December-2016 at URL: <http://webshare.northseattle.edu/fam180/topics/giftedkids/glossary.htm>
- Öztürkmen, B. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin çoklu zekâ kuramına göre zekâ alanlarıyla öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep örneği). Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi kurumlara devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı dil ve ifade edici dil düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Reese, E. & Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur Communicative Development Inventory : Words and Sentences. *Journal of Child Language*, 27, 255–66.

- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanınmaları ve eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2011). An overview of the social validity of the education programs for talented students model (EPTS). *Education and Science*, 36, 213-229.
- Sak, U. & Erişti, B. (2012). Think less, talk more or talk less, think more: A comparison of gifted students' engagement behaviors in regular and gifted science class rooms. *Asia-Pacific Journal of Gifted and Talented Education*, 4(1), 1-11.
- Saranlı, A. G. (2017a). Eş zamanlı olmayan gelişimin üstün yetenekli çocuklardaki görünümü üzerine bir örnek olay çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 89-108.
- Saranlı, A. G. (2017b). Okul öncesi dönemdeki erken müdahale uygulamalarına farklı bir bakış: Erken zenginleştirme, *Eğitim ve Bilim*. (DOI: 10.15390/EB.2017.7062, DOI Link: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7062>)
- Selçuk-Bozkurt, Ö. (2007). Okulöncesi dönemde öğretmenleri tarafından yaşlarına göre üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Silverman, L.K. (2002). Asynchronous Development. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. Moon (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Texas: Prufrock Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, L. H., & Renzulli, J. S. (1984). Learning style preferences: A practical approach for classroom teachers. *Theory Into Practice*, 23, 44-50.
- Sutherland, M. (2008). *Developing the gifted and talented young learner*. London: Sage Publication.
- Erkan-Süel, E. *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Topbas, S., Bestoy, U., Demirpehlivan, B., Sezer, E., Kılıç, M. A. ve Deniz, M. (2004). Gaziantep ilinde yaşayan 5:0-8:0 yaş çocuklarının dil gelişimlerinde sesbilgisel işlemlerin incelenmesi. 2. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara:Kök Yayıncılık
- Tulu, Y.(2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Webb, J. T., Gore, J. L., Amend, E. R., & DeVries, A. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale, AR: Great Potential Press.
- Wishon, P.N., Brazee, P. & Eller, B. (1986). Facilitating oral language competence. *Childhood Education*. December, 90-94.
- Yazıcı, Z. ve Temel, F. (2012). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 145-158.
- Yıldız Bıçakçı, M. ve Aral, N. (2009). Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi.. İstanbul: Kriter Kitabevi
- Yüksel, E. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim Alanında Yapılan Zihinsel Model Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi *

Eser ÜLTAY**

Necla DÖNMEZ USTA ***

Tuğçe DURMUŞ ****

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, eğitim alanında zihinsel model üzerine yayınlanmış olan ulusal araştırmaları bazı değişkenlere göre bir araya getirerek sunmaktır. Bu amaçla 2002-2016 yılları arasında eğitim alanında zihinsel modelle ilgili yayınlanmış 14'ü makale, 17'si yüksek lisans tezi ve ikisi doktora tezi olmak üzere 33 çalışma araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu çalışmalar içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmaların her biri gerekçe, amaç, konu alanı, yöntem, bulgular ve sonuç değişkenlerine göre uygun temalara ayrılmıştır. Ayrıca bu temalar tablolastırılmış ve ortak bir anlam ilişkisi içerisinde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplara ayrılmıştır. Çalışmalar incelendiğinde en fazla "atom, evren ve kimya" konu alanlarının çalışıldığı, örneklemin çoğunlukla öğrencilerden seçildiği, yöntem olarak durum çalışmalarının ve veri toplama aracı olarak da çizimlerin daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: içerik analizi, literatür taraması, zihinsel model

Descriptive Content Analysis of Mental Model Studies in Education

Abstract: The main aim of this study is to exhibit national researches published on the mental model in education by combining them according to some variables. For this purpose, the sample of this study is composed of 33 researches including 14 articles, 17 master and two doctorate theses published on the mental model in the field of education between 2002-2016. These researches were analyzed via content analysis method. Each research is divided into the appropriate themes according to the variables of justification, purpose, topic area, method, findings and general knowledge claims. These themes are tabulated and divided into groups according to their similarities and differences within a common meaning consensus. When studies were examined, it was seen that the most selected topic areas were "atom, universe and chemistry", the sample was mostly selected from "the students", "the case studies" as the method and "the drawings" as the data collection tool were preferred. Some suggestions were made based on the results.

Keywords: content analysis, literature review, mental model

Literatürde modellerin eğitim öğretim sürecinde ve öğrenme ortamlarında kullanımının öğrenciler için kilit rol oynadığı (Coll, France ve Taylor, 2005) ifade edilmektedir. O halde öğrenme ortamında öğrenciler için kilit rol oynayan modeller ne anlama gelmektedir? Modeller çalışma sistemini bilmediğimiz olayları anlamamıza, kurguladığımız hipotezleri test etmemize yardımcı olurlar. Bu nedenle bilim alanında model kullanımı kaçınılmazdır

* Bu çalışma 13-15 Ekim 2016 tarihinde düzenlenen "VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi"nde (ULEAD 2016) sözlü bildirisi olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye, eserultay@gmail.com

*** Yrd.Doç.Dr. Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun, Türkiye, necladonmezusta@gmail.com

**** Öğretmen, MEB, Iğdır, Türkiye, tgcelvnt2928@gmail.com

(Aydın ve Özgürtaş, 2007). Doğa olaylarının ya da teorik yapıların modelleri fen eğitiminde eğitsel olarak oldukça sık kullanılmaktadır (Grosslight, Unger, Jay ve Smith, 1991). Bunun sebebi modellerin fen bilimleri ile fen eğitimi arasında bir köprü niteliği taşımalarıdır (Coll, France ve Taylor, 2005). Modeller, öğrencilerin gerçek dünyadaki durumları basitleştirmeleri ve ideal hale getirmeleri sayesinde daha karmaşık problemleri anlamalarına olanak tanır (Barnett, Barab ve Hay, 2001).

Modeller bir kavramın tüm özelliklerini yansıtmadıkları için anlatmaya çalıştıkları kavramın tam bir kopyası değildirler ve temsil ettikleri kavrama ilave olarak ek açıklamalar da içerirler (Gobert ve Buckley, 2000; Harrison, 2001). Bir model temsil ettiği gerçek cisimden büyük, küçük ya da cisim ile tamamen aynı büyüklükte ve yapıda olabilir. Yani model gerçek cisim gibi çalışabilir veya çalışmayabilir (Çilenti, 1985; Okan, 1993). Önemli olan anlatılmak istenen kavramların doğru bir modelle anlatılıyor olmasıdır.

Öğrenme ortamı içerisinde kullanılan modeller bireylerin ilk defa gördükleri teorik bilgi içerisinde yer alan püf noktaları zihinlerinde kolay anlamlandırmaları ve üzerine inşa edecekleri yeni bilgilerin denenebilir hipotezlerini kurmalarını, eleştirel bir bakış açısıyla konu ile ilgili analiz yapmalarını ve kullanılabilir bilgiye ulaşabilme yeteneği kazandırmıştır (Durmuş ve Kocakulah, 2006). Harrison ve Treagust'a göre (2000) zihinsel modeller zihnin bir temsidir ve bireyler tarafından bilişsel süreçler sonucunda zihinde meydana gelirler. Bu bağlamda zihinsel modeller, bireylerin zihinlerinde yer alan gerçek kavramların ve yapılandırılmış kavramlar arasındaki ilişkileri göstermeye yardımcıdır (Hestenes, 2006).

Bireylerin zihinlerinde oluşturdukları ve günlük hayatta kullandıkları zihinsel modeller tamamlanmamıştır. Bu modeller değişime açıktır. Buna göre bireylerin sahip oldukları zihinsel modeller, gerçek dünyada var olan edinimleri açıklama ve bu edinimleri anlamada yol göstericidir. Bireyler edindikleri yeni kavramlardan hareketle yeni zihinsel modeller yapılandırır. Yapılandırılmış olan zihinsel modeller için önemli olan ise oluşan yeni zihinsel modelin kullanışlı olmasıdır (Greca ve Moreira, 2000).

Tezci ve Uysal (2004) çalışmalarında zihinsel modelleri bireyin karşılaştığı problemlere karşı ürettiği çözüm yöntemlerini bireyin mevcut zihinsel modeli olduğunu söylemiştir. Benzer şekilde Atasoy, Kadayıfçı ve Akkuş (2007) da çalışmalarında zihinsel modelleri bireyin yaşadığı dünya ilgili sahip olduğu bilgilerin kendisi ve çevresiyle süreç içerisinde etkileşime girerek her etkileşimin bir modelini çıkarması ve bir önceki etkileşim ile ilişkilendirmesi olarak tanımlar. Bilgi edime sürecinin aynı zamanda zihinsel model yapılandırma süreci olduğunu belirten Hanke'ye (2008) göre bu süreç şu aşamalardan oluşmaktadır: (1) Zihinsel model yapılandırma süreci zihinsel dengesizliğe neden olan yeni bir bilgi ya da olgu ile başlar. (2) Yeni durumu anlaşılır kılmak için mevcut bilgilerin kullanılması gerekir. (3) Daha fazla bilgi edinebilmek için araştırma yapmak gereklidir. (4) Mevcut bilgi ile yeni durum bir zihinsel modelde birleştirilerek bu zihinsel model yeni bilgi inandırıcı oluncaya kadar detaylandırılmalıdır (Sözcü, 2015).

Literatür incelendiğinde eğitim faaliyetlerine katkı sağlayan zihinsel model çalışmalarının organize bir şekilde incelenebilmesini sağlayacak metotlardan biri de içerik analizi çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda "İçerik Analizi" kavramına ilişkin

derlemelere yer veren (Kaya ve Koçak Usluel, 2011; Çilta, Güler ve Sözbilir, 2012, Saban, 2009) çalışmaları literatür içerisinde yer alırken, eğitim alanında yapılmış (Aküzüm ve Özmen, 2013; Karasu, 2011; Akgöz, Şahin ve Tekdal, 2005; Yılmaz, 2015; Ültay ve Ültay, 2014; Kablan, Topan ve Erkan, 2013; Gözüyeşil ve Dikici, 2014) meta-analiz çalışmaları da literatürde yer almaktadır. Benzer şekilde meta analiz çalışması olarak yayınlanmış (Gözüyeşil, 2012; Kaşaracı, 2013; Çelik, 2013; Özeren, 2013; Kaya, 2016) yüksek lisans tezleri de literatürde bulunmaktadır. Araştırma içerisinde aşağıdaki sorular ışığında çalışmaya yön verilmiştir:

- Zihinsel model çalışmalarına hangi ortak gerekçelerle başlanmıştır?
- Zihinsel model çalışmaları hangi ortak amaçlar ile yürütülmüştür?
- Zihinsel model çalışmalarında hangi tür ortak yöntemler ve süreçler kullanılmıştır?
- Zihinsel model çalışmalarında hangi ortak örneklem grupları kullanılmıştır?
- Zihinsel model çalışmalarında zihinsel model çizimleri dışında hangi ortak veri toplama araçlarıyla veriler toplanmıştır?
- Zihinsel model çalışmalarında ulaşılan ortak bulgular nelerdir?
- Zihinsel model çalışmalarında ne tür ortak sonuçlar elde edilmiştir?
- Zihinsel model çalışmalarında ne tür ortak önerilerde bulunulmuştur?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eğitim alanında zihinsel model ile ilgili yapılmış ulusal çalışmaları Gerekçe, Amaç, Yöntem, Konu Alanı, Bulgular, Sonuç başlıkları altında betimsel tarama ile bir araya getirerek sunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada alinyazında yapılmış olan zihinsel model çalışmalarının hangi amaçla, hangi konu alanı içerisinde, hangi örneklem grubu ile zihinsel model çizimlerinin yanında hangi veri toplama araçlarının kullanıldığını, yapılan çalışmalardan elde edilen ortak bulgu ve sonuçları ve ortak önerileri tek bir çatı altında toplanmıştır. Araştırmacının organize bilgiye ulaşabildiği kaynak niteliğinde rehber olan çalışma araştırmacılara 33 çalışmayı tek tek okumak yerine bu makaleyi okuyarak genel bir bilgi edinimi sağlayacaktır ve araştırmacılar zihinsel model çalışmalarının neler olduğu konusunda fikir sahibi olabileceklerdir. Ayrıca bu çalışma sayesinde araştırmacılar literatürdeki eksikliği fark edip kendilerine bir yol haritası çizebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmaya 2002-2016 yılları arasında yapılmış ulusal düzeydeki zihinsel model çalışmaları, ilgili veri tabanlarından elde edilebildiği ölçüde, dahil edilmiştir. Ayrıca eğitim-öğretim süreci içerisinde ele alınmamış çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma 2002-2016 yılları arasında ulusal düzeyde yapılmış “Eğitim Alanında Zihinsel Model” çalışmalarının içerisinden sınırlılıklar dâhilinde seçilmiş tez, makale ve bildirileri belirli kategorilere ayırıp derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın yöntemi içerik analizi yöntemidir. İçerik analizi, aynı alanda yapılan bilimsel araştırmaların üzerinde birbirinden ayrı olarak yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirmek, ortak bir payda da birleştirmek, benzer özelliklerine göre kategorize ederek sistemli, ulaşılabilir bilgi kaynağı oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Nitekim Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; bilimsel verilerin belli bir kritere göre düzenlenmesi, farklılıklarının karşılaştırılması ve özelliklerine göre sınıflandırılması ve teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir teknik olduğunu savunmuşlardır.

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri

Bu çalışma 2002-2016 yılları arasında ulusal düzeyde yapılmış olan eğitim alanındaki zihinsel model çalışmalarını incelemek üzere oluşturulmuştur. İlgili çalışmaların literatürü oluşturulurken ERIC, Eğitim Kaynak, Science Citation Index, ULAKBİM, Education Source, Science Direct, Google Scholar, Giresun Üniversitesi Kütüphanesi ve Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Çalışmada veri tabanları “zihinsel model, mental model, fen/fizik/kimya/biyoloji eğitimi ve zihinsel model” anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Veri tabanlarından elde edinilen bilgiler ışığında; (Ozon Tabakası, Yıldız, Dünya, Güneş, Ay, Astronomi) kavramları “Evren” başlığı altında toplanmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar makale, tez ya da bildiri çalışması olması şartları aranmıştır. Erişime açık olmayan ya da tam metnine ulaşamayan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu kriterlerden sonra 14 makale, 17 yüksek lisans tezi ve iki doktora tezi olmak üzere toplam 33 çalışma üzerinde araştırma yürütülmüştür.

Kodlama Süreci

Araştırmaya dâhil edilen bütün çalışmaların bölümleri detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen veriler araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Sonrasında her bir çalışmaya ait özet veriler bilgisayar ortamına kaydedilmiştir. Araştırmada kullanılan çalışmaları daha rahat analiz edebilmek için incelenen her bir çalışma A1, A2, ..., A33 şeklinde kodlanmış ve araştırmada bu kodlar kullanılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan çalışmalar, farklı zaman ve mekanlarda incelenmiş ve incelemeler sonucunda elde edilen veriler kayıt altına alınmıştır. Araştırma verilerinin sergilenmesi, araştırmacıların temalara göre hazırlayıp kategorileştirmesiyle oluşturulmuştur. Ancak bu durum objektif ve doğru sonuçlar getirmeyeceği düşüncesiyle, iki değerleyici arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenirliliğinin sağlanması için farklı bir alan eğitimi uzmanından kategorilendirme için yardım istenmiş, daha sonra araştırmacıların analizleri ile olan uyumu IBM SPSS v.22 paket programı ile iki okuyucu arasındaki Cohen’s Kappa (Cohen’in Kappa Katsayısı) değeri hesaplanarak bulunmuştur. Hesaplanan Cohen’s Kappa (κ) .836 bulunmuş ve Landis ve Koch’un (1977) sınıflamalarına göre de neredeyse

mükemmel uyuşma sağlandığı görülmüştür. Bu sayede çalışmanın okuyucu güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu verilerin son halinin anlaşılabilirlik açısından geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla alanında uzman iki öğretim üyesine de kontrol ettirilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma içerisinde yer alan her bir araştırma Gerekçe, Amaç, Konu Alanı, Yöntem, Bulgular ve Sonuç değişkenlerine göre alt kategorilere ayrılmıştır. Elde edilen veriler bu başlıklar altında tablolastırılıp ortak bir anlam ilişkisi içerisinde benzerlik ve farklılıklarına göre gruplara ayrılmıştır. Bu bağlamda çalışmalar tablo ya da grafikler halinde sunulmuştur. Verilerin tablolar halinde sunulmasının amacı, çalışmanın okurlarına organize edilmiş bilgi kaynağına ulaşma imkânı tanımasıdır. Tablo ve grafiklerde istatistikî olarak yalnızca frekanslara yer verilmiştir. Her bir tablo ya da grafiğin altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra çalışmalarda görülen benzerlik ve farklılıkların neler olduğu kategoriler önem derecesine göre içerik analizi ile ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada kullanılan çalışmaların detaylı analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan tartışmaya yer verilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler gerekçe, amaç, yöntem, bulgular ve sonuçlar temaları altında toplanarak sunulmuş ve tartışılmıştır.

Tema 1: Gerekçe

Bu bölümde gerekçe teması altında çalışmalar Tablo 1’de sunulmuştur. Ayrıca gerekçelere dayalı olarak da tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 1
İncelenen Çalışmaların Gerekçelerine İlişkin Veriler

Gerekçeler	Çalışmalar	f
Öğretim öncesi zihinsel modellerin belirlenmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi	A1, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A21, A26, A27, A29	12
Bireylerin zihinlerinde bastırılmış modelleri ortaya çıkarıp karşılaştırarak yeterliliğinin tespit edilmesi ve doğru bilginin öğrenilmesinin sağlanması	A5, A6, A12, A18, A19, A22, A25, A28, A30, A32, A33	11
Atom konusu ile ilgili kavram yanlışlarının olması, konunun anlaşılma düzeyinin gösterilmesi ve kavrama ait konu alanının geniş olmasına bağlı karmaşanın giderilmesi	A2, A3, A16, A20	4
Çalışma kapsamı içerisinde yer alan konu ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanılmamış veya az sayıda rastlanılmış olması	A17, A23, A24, A31	4
İlgili konu hakkında belirlenen örneklemin sahip olduğu zihinsel modelinin nasıl olduğunun merak edilmesi	A4	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışmalar içerisinde en fazla frekansa sahip ortak gerekçe “Öğretim öncesi zihinsel modellerin belirlenmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi”

(A₁, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₄, A₁₅, A₂₁, A₂₆, A₂₇, A₂₉) olduğu görülmektedir. Bu durum öğretim öncesi elde edilen mevcut bilgilerin anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine büyük katkı sağlayabilir düşüncesi ile açıklanabilir. Literatürde Köksaloğlu ve Kavak (2001) yapılandırmacı yaklaşımın temellerini oluşturan teorileri içerisinde barındıran ve fen eğitiminde uygulanan; olayın sunumu, ön bilgilerin hatırlatılması, alternatif kavramların belirlenmesi, hipotez kurma, veri toplama, hipotezlerin test edilmesi, genelleme yapma gibi aşamalarından bahsetmiştir. Bu aşamaların içerisinde mevcut bilginin ortaya çıkarılması ve bu aşamalar doğrultusunda anlamlı öğrenmelerin sağlanması yer almaktadır.

İkinci olarak en fazla frekansa sahip ortak gerekçe ise “Bireylerin zihinlerinde bastırılmış modelleri ortaya çıkarıp karşılaştırarak yeterliliğinin tespit edilmesi ve doğru bilginin öğrenilmesinin sağlanması” (A₅, A₆, A₁₂, A₁₈, A₁₉, A₂₂, A₂₅, A₂₈, A₃₀, A₃₂, A₃₃) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum günümüzde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları öğrenme eksikliklerinin üzerine inşa edilen bilgilerin zihinde karmaşaya yol açması ve yeni bilginin anlamlandırılmasının zor olması araştırmacıların bu tür çalışmaları yapmaya yönelmesi ile açıklanabilir. Benzer şekilde Bozkurt (1995) çalışmasında, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi gerektiği ve bireyin öğrenme eksikliklerinin ortaya çıkarılmasının önemini vurgulamıştır.

Diğer bir ortak gerekçe ise “Atom konusu ile ilgili kavram yanlışlarının olması, konunun anlaşılma düzeyinin gösterilmesi ve kavrama ait konu alanının geniş olmasına bağlı karmaşanın giderilmesi” (A₂, A₃, A₁₆, A₂₀) dir. Harrison ve Treagust (1996) çalışmalarında belirttiği gibi öğrencilerin atom ile ilgili zihinsel modellerinin derslerde kullanılan kaynaklar ve öğretmenlerin kullandığı modeller ile şekillenmesinden kaynaklanabilir. Bu bağlamda araştırmacılar, soyut olan atom konusu ve ilgili kavramlara yönelik zihinsel modelleri belirleme eğilimi göstermiş olabilirler. Aynı frekansa sahip diğer ortak gerekçe ise “Çalışma kapsamı içerisinde yer alan konu ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanılmamış veya az sayıda rastlanılmış olması” (A₁₇, A₂₃, A₂₄, A₃₁) şeklindedir. Bu durum literatürde az çalışılan kavram ya da konuların sayısının artırılması ve kısmen de olsa bu boşluğunun doldurulmak istenmesi ile açıklanabilir.

Tema 2: Amaç

Bu bölümde amaç teması altında çalışmalar Tablo 2’de sunulmuştur. Ayrıca amaçlara dayalı olarak da tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi incelenen çalışmaların en fazla frekansa sahip ortak amacının “Sayısal dersler içerisinde yer alan kavramlara ait zihinsel modelleri belirlemek” (A₄, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₅, A₁₇, A₂₀, A₂₃, A₂₄, A₂₅, A₃₀) olduğu görülmektedir. Bu durum sayısal derslerle ilgili bireylerin zihinlerinde yer alan kavram yanlışlarının fazla olması olabilir. Kavram yanlışlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde; matematik eğitiminde (Moralı, Köroğlu ve Çelik, 2004; Yenilmez ve Yaşa, 2008; Pesen, 2008), Biyoloji eğitiminde (Sinan, Yıldırım, Kocakülal ve Aydın, 2006; Tekkaya, Çapa ve Yılmaz 2000) fen eğitiminde (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003; Aydoğan, Güneş ve Gülçiçek 2003), kimya eğitiminde (Yılmaz ve Morgil, 2001; Bilgin ve Geban, 2001; Ayas ve Dönmez Usta, 2010; Dönmez Usta, 2011; Dönmez Usta

ve Ültay, 2016) ve fizik eğitiminde (Alıcı İsen ve Kavcar, 2006) çalışmalarının bu yargıyı destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Tablo 2
İncelenen Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Veriler

Amaçlar	Çalışmalar	f
Sayısal dersler içerisinde yer alan kavramlara ait zihinsel modelleri belirlemek	A4, A7, A8, A9, A10, A15, A17, A20, A23, A24, A25, A30	12
Okul öncesinden yetişkinlere kadar bireylerin evrene dair sahip oldukları zihinsel modellerini belirlemek ve yaşantılarını nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak	A5, A6, A13, A18, A31, A32	6
Atomun yapısına ilişkin zihinsel modelleri ortaya çıkarıp incelemek, gerçek atom yapısıyla karşılaştırmak ve nasıl etkilendiğini belirlemek	A2, A3, A12, A14, A16, A19	6
Öğrenme yaklaşımları ve öğretim yöntemlerine ilişkin zihinsel modelleri belirlemek	A1, A11, A21, A28, A29, A33	6
Çevre kavramlarına ve çevre sorunlarına ilişkin zihinsel modelleri ortaya çıkarmak	A22, A26, A27	3

Bir diğer yüksek frekansa sahip ortak amacın “Okul öncesinden yetişkinlere kadar bireylerin evrene dair sahip oldukları zihinsel modellerini belirlemek ve yaşantılarını nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmak” (A5, A6, A13, A18, A31, A32) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu durum bireylerin evreni anlama biçimlerinin yaşantıları ile paralel olması ve bu durumun öğrenmeyi etkilemesiyle ilgili olabilir. Bu bağlamda bu düşünce Seven ve Engin (2008) çalışmalarında eski yaşantıların yeni bir öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileyeceğini belirtmeleri ile paralellik göstermektedir.

Diğer ortak amaçların “Atomun yapısına ilişkin zihinsel modelleri tespit etmek ve gerçek modeli ile karşılaştırmak” (A2, A3, A12, A14, A16, A19) olduğu ve “Öğrenme yaklaşımları ve öğretim yöntemlerine ilişkin zihinsel modelleri belirlemek” (A1, A11, A21, A28, A29, A33) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmacılar soyut olan atom kavramı ile öğrencilerin zihinlerindeki modelleri belirleyerek gerçeği ile karşılaştırmak istemişlerdir. Bu durum Griffiths ve Preston (1992) çalışmalarında belirttiği gibi öğrencilerin; atomun yapısı, büyüklüğü ve ağırlığı hakkında kavram yanılgılarına sahip olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Tema 3: Yöntem

Bu bölümde yöntem teması altında çalışmalar Tablo 3’te sunulmuştur. Ayrıca yöntemlere dayalı olarak da tartışmaya yer verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü gibi yapılan çalışmaların yöntemlerinin en fazla durum çalışması olduğu görülmektedir (A6, A7, A4, A8, A9, A14, A15, A16, A17, A20, A22, A26, A29). Durum çalışması yöntemi kullanılan çalışmaların altısı yüksek lisans tezi, altısı makale ve biri de doktora tezidir. Bu durum zihinsel model çalışmalarının süreç içerisinde şekillenmesi ile belirli bir çerçeve oluşturma mümkün olmadığı, bu tür araştırmalara en uygun yöntemin ise durum çalışması olduğunun bir göstergesi olabilir. Nitekim Yıldırım (1999) çalışmasında da olayların kendi ortamı içinde

daha iyi anlaşılıp değerlendirilmesi gerektiği durumlarda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 3

İncelenen Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Veriler

Yöntem	Çalışmalar	f
Durum Çalışması Yöntemi	A6, A7 A4, A8, A9, A14, A15, A16, A17, A20, A22, A26, A29	13
İlişkisel Tarama Yöntemi	A2, A3, A5, A28, A30	5
Karma Yöntem	A1, A21, A23	3
Nitel Araştırma Yöntemi	A18, A24, A27	3
Betimsel Araştırma yöntemi	A13, A31	2
Analitik Araştırma Yöntemi	A12, A19	2
Kesit Alma Yöntemi	A32	1
Aksiyon Araştırması	A25	1
Korelasyonel yöntem	A33	1
Yarı Deneysel Desen Yöntemi	A10	1
Didaktiksel Mühendislik Yöntemi	A11	1

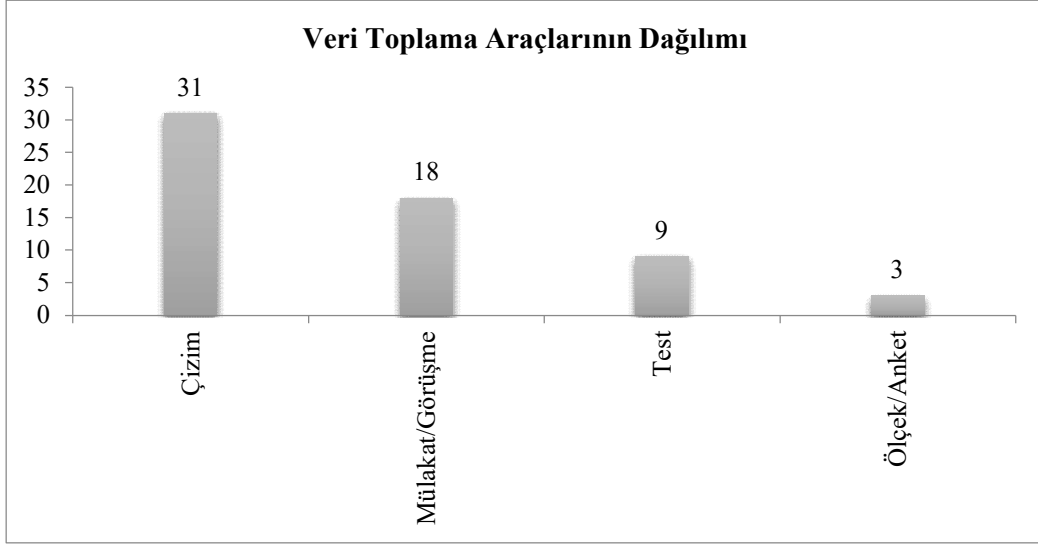
Durum çalışması yönteminin kullanıldığı çalışmalarda veri toplama aracı olarak beş çalışmada yalnızca şekil çizdirilmiş olup, diğer beş çalışmada farklı olarak görüşme/mülakat yapılmış ve bir çalışmada ek olarak ölçek/anket kullanılmışken diğer iki çalışmada ise verilerini şekil çizdirmeden yalnızca test kullanarak toplanmıştır.

Çalışmalar içerisinde ikinci olarak en fazla kullanılan yöntem ilişkisel tarama modelidir (A2, A3, A5, A28, A30). Çalışmaların üç tanesi makale iki tanesi ise tezdır. Çalışmalar veri toplama aracı olarak bir çalışma yalnızca şekil çizdirmiş, diğer dört çalışma görüşme/mülakat ve ölçek kullanmıştır. Yine incelenen çalışmaların içerisinde yer alan bir diğer yöntem ise karma yöntem (A1, A21, A23) dir. Çalışmaların iki tanesi makale, biri yüksek lisans tez çalışmasıdır. Çalışmalar içerisinde veri toplama aracı olarak iki çalışma hem görüşme formu/mülakat ve test kullanırken bir çalışma sadece görüşme formu/mülakat kullanmıştır.

İncelenen çalışmaların içerisinde yer alan bir diğer yöntem ise nitel araştırma yöntemidir (A18, A24, A27). İlgili çalışmaların yöntem cümlelerinde nitel araştırma yöntemi detaylandırılmadığından böyle bir başlık altında toplanmıştır. Çalışmalardan üçü de tez çalışmasıdır.

Çalışmaların az bir kısmı betimsel araştırma yöntemi (A13, A31), analitik araştırma yöntemi (A12, A19) ile yürütülmüştür. Çalışmalar ortak değerlendirildiğinde iki çalışmanın yüksek lisans tezi, iki çalışmanın ise makale olduğu görülmektedir. Çalışmalar içerisinde üç çalışma yalnızca şekil çizdirmiş olup, bir çalışma ise ek olarak görüşme formu/mülakat kullanmıştır. Çalışmalar içerisinde en az kullanılan yöntemler sırası ile kesit alma yöntemi (A32), aksiyon araştırması (A25), korelasyonel yöntem (A33), yarı deneysel desen yöntemi (A10), didaktiksel mühendislik yöntemidir (A11). Bu çalışmaların iki tanesi doktora tezi, üç çalışma ise makaledir. Çalışmalar içerisinde yalnızca bir tanesi şekil çizdirmiş diğer bir çalışma görüşme formu/mülakat kullanmış ve üç çalışma ek olarak test uygulamıştır.

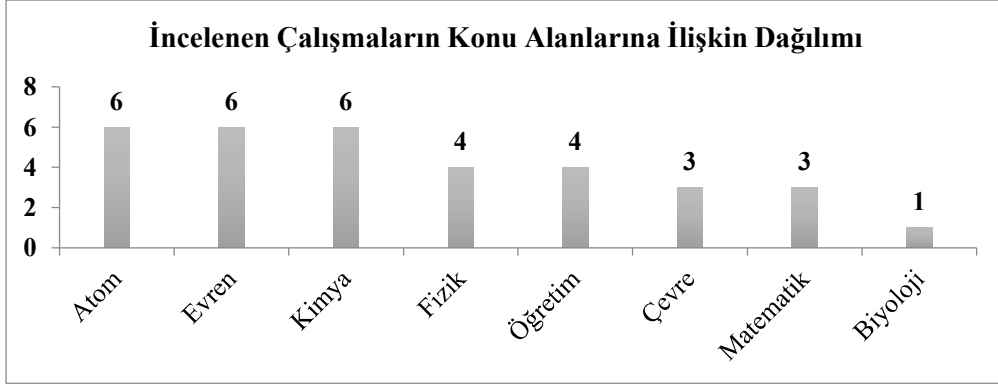
İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğunu daha detaylı göstermek için aşağıda Şekil 1’de bu araçlarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Şekil 1. İncelenen çalışmalarda yer alan veri toplama araçları

İlgili çalışmalar zihinsel modeller kapsamında değerlendirildiği için çalışmaların iki tanesi hariç ($f=31$) veri toplama aracı olarak şekil çizdirmiştir. Ek olarak çalışmaların 18’inde görüşme/mülakat, dokuzunda test, üçünde ise anket kullanmıştır. (A1) ve (A4) çalışmalarında da zihinsel modelleri belirlemek için veri toplama aracı olarak sadece test kullanmıştır. Bu durumda çalışmaların ölçülmek üzere farklı bir değişkenin daha var olduğundan söz edilebilir. Benzer şekilde (Arslan, 2013; Aydın, 2011; Feyzioğlu, Feyzioğlu ve Küçükçingir, 2014; İyibil, 2010; Ulutaş, 2010) çalışmalarında zihinsel modellerin yanında farklı bir değişkenin de ölçüldüğü görülmektedir. Farklı olarak Arslan ve Doğru (2014) çalışmalarında zihinsel modelleri belirlemek için test kullanmışlardır.

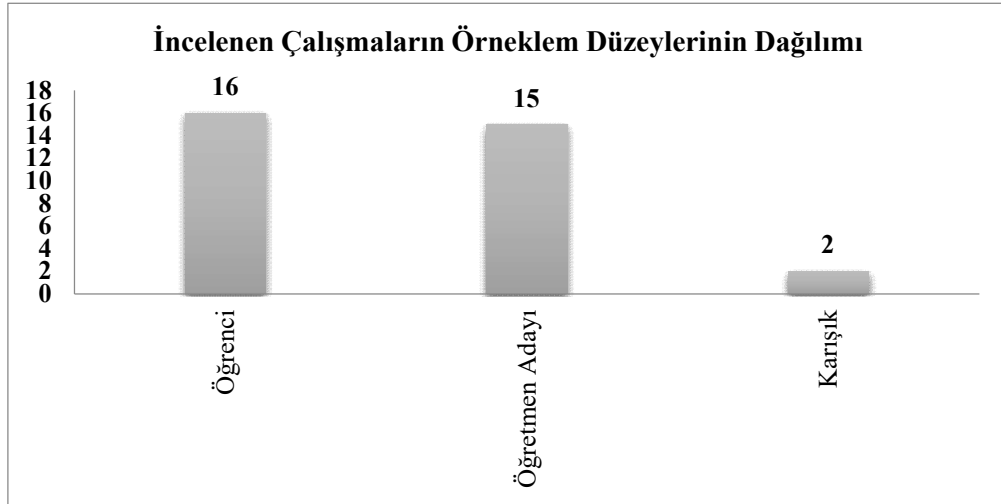
İncelenen çalışmalarda çalışılan konu alanlarına ilişkin dağılımı daha detaylı göstermek için aşağıda Şekil 2’de bu konu alanlarının grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Şekil 2. İncelenen çalışmaların çalışıldığı konu alanları

Şekil 2’de görüldüğü gibi çalışmalar içerisinde en çok incelenen konu Atom ($f=6$), Evren ($f=6$), Kimya ($f=6$) konuları olmakla birlikte bu sırayı fizik ($f=4$), öğretim ($f=4$), çevre ($f=4$), matematik ($f=3$) ve biyoloji ($f=1$) konuları takip etmiştir. Evren kavramı irdelendiğinde Astronomi (İyibil, 2010), Yıldız (İyibil, Sağlam Aslan, 2010), Güneş, Ozon Tabakası, Dünya ve Ay (Nobes ve Panagiotaki, 2007; Kurnaz ve Değirmenci, 2012; Vosniadou ve Brewer, 1992) gibi kavramları içerisinde barındırdığı görülmektedir.

İncelenen çalışmalarda çalışılan örneklemelerin neler olduğunu daha detaylı göstermek için aşağıda Şekil 3’de bu örneklemelerin grafiksel gösterimi yer almaktadır.



Şekil 3. İncelenen çalışmaların örneklem düzeyi

Çalışmalar incelendiğinde örneklem grubunun en fazla ($f=16$) öğrenci üzerinde olduğu bunu öğretmen adayları ($f=15$) takip etmektedir. Çalışmaların çok az kısmında ise karışık ($f=2$) örneklem ile çalışmalar yürütülmüştür. Bu durum bireylerin erken yaşta sahip oldukları zihinsel modellerin ortaya çıkarılması öğretimi olumlu yönde etkilemektedir şeklinde düşünülebilir. Nitekim Harrison ve Treagust (1998) çalışmalarında modellerin gerekliliğini; okullardan elde edilen modeller ile bireylerin sahip oldukları bilgiler ortaya çıkarılabilir ve bu durum mevcut bilgiye uygun hale getirilebilir şeklinde açıklamışlardır. Geleceğin gençlerini yetiştirecek olan öğretmen adayları üzerinde de çalışmaların yapılması onlarda mevcut olan zihinsel modellerin belirlenmesi ve varsa kavram yanlışlı durumların giderilmesi ile ilişkilendirilebilir. Çünkü öğretmen adaylarındaki kavram yanlışlı durumlar daha sonrasında onların öğrencilerinde de görülebilir.

Tema 4: Bulgular

Bu bölümde bulgular teması altında çalışmalar Tablo 4’de sunulmuştur. Ayrıca bulgulara dayalı olarak da tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 4
İncelenen Çalışmaların Bulgularına İlişkin Veriler

Bulgular	Çalışmalar	f
Çalışmaya dâhil edilen bireylerin yaşam şartlarının, demografik özelliklerinin gerçek evren ve atom modellerine ait şekilleri etkilediği ve görsellerde gördükleri resimler arasında bu bağlamda benzeşim kurdukları ve bu benzeşimleri değiştirememeleri	A2, A3, A4, A10, A12, A14, A18, A19, A22, A29, A30, A31, A33	13
Bireylerin sayısal derslere ilgili bilimsellikten uzak bilgilere sahip oldukları, farklı görüşlere ve sınırlı bir bilgi düzeyine sahip oldukları	A7, A8, A9, A15, A17, A20, A23, A24, A25, A26, A27	11
Zihinsel modellerle öğretim gerçekleştirmenin bireyin zihinsel modelinde olumlu yönde değişimler sağlaması	A1, A16, A21, A28, A32	5
Kavramlara ait bilgi düzeylerinin Bloom taksonomisine göre bilme düzeyinde olması	A5, A6, A11, A13	4

Tablo 4’te görüldüğü gibi çalışmalar içerisinde en fazla frekansa sahip olan ortak bulgu “Çalışmaya dâhil edilen bireylerin yaşam şartları, demografik özellikleri gerçek evren ve atom modellerine ait şekilleri etkilediği ve görsellerde gördükleri resimler arasında bu bağlamda benzeşim kurdukları ve bu benzeşimleri değiştirememeleridir.” Bu bağlamda bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları nesneleri belirli bir şemaya göre organize ettikleri ve edindikleri yeni bilgiler arasında bağlantı kurdukları söylenebilir. Bu durum yaşantısal öğrenmenin bilgilerin ve deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulması ve öğrenme sürecinde çok önemli bir yerde olması (Kobl, 2014) ile ilişkilendirilebilir.

Yine benzer şekilde ikinci en fazla frekansa sahip ortak bulgu ise “Bireylerin sayısal derslere ilgili bilimsellikten uzak bilgilere, farklı görüşlere ve sınırlı bir bilgi düzeyine sahip olduklarıdır.” Bu durum öğrencilerin sayısal derslerde sahip oldukları kavram yanlışlıklarının arkasında yatan araştırma bulgularının belirlenmesinin önemli olması ve öğretime yön vermesi ile açıklanabilir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerinin sahip olduğu kavram

yanılgılarını bilmeleri, öğretimlerini bu kavram yanılgılarının giderilmesine göre şekillendirmeleri ve dolayısıyla öğretim başarısının artması açısından önemli olması (Dönmez Usta, 2011) ile ilişkilendirilebilir.

Çalışmaların diğer ortak bulgusu ise “Zihinsel modellerle öğretim gerçekleştirmenin bireyin zihinsel modelinde olumlu yönde değişimler sağlaması” (A5, A6, A11, A13) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum öğretim açısından Gobert ve Pallant (2004) çalışmasında belirttikleri gibi modellemeye dayalı yapılan öğretiminin öğrencilerde kalıcı öğrenmeye olumlu yönde katkı sağlaması ile açıklanabilir.

Çalışmalar içerisinde en az frekansa sahip ortak bulgu ise “Kavramlara ait bilgi düzeylerinin Bloom taksonomisine göre bilme düzeyinde olmasıdır”. Bu durum öğrencilerin verilen kavramları ezberleme yoluna gitmiş olmaları ve dolayısıyla zihinlerinde yapılandıramadıkları kavramların bilgi düzeyinde kalması ile açıklanabilir. Lİteartürde benzer bulgulara rastlanılmıştır (Özmen ve Ayas, 2003).

Tema 5: Sonuçlar

Bu bölümde sonuçlar teması altında çalışmalar Tablo 5’de sunulmuştur. Ayrıca sonuçlara dayalı olarak da tartışmaya yer verilmiştir.

Tablo 5
İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Veriler

Sonuç	Çalışmalar	f
Bilimsel bilgilere uyumlu zihinsel modellerin oluşmamasına bağlı olarak çalışılan grupların bilimsel bilgiyi kopuk veya yanlış yapılandırması, değiştirmeme konusunda ısrarcı olmaları ve günlük yaşama dair sınırlı zihinsel modellere sahip oldukları görülmüştür.	A5, A6, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A25, A30, A31	13
Başarı düzeyi açısından anlamlı farklılıkların zihinsel modele etki ettiği ve günlük yaşamla ilişkili zihinsel modellerin ayrıntılı olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.	A4, A7, A8, A9, A24, A27, A28	7
Çalışma gruplarının zihinsel modellere karşı olumlu ve uyumlu tutum sergilemeleri ve zihinsel modellerle öğretimin olumlu yönde gelişim gösterdiği saptanmıştır.	A1, A10, A11, A21, A22	5
Çalışma gruplarının işlenen derslerde kullanılan benzeşim modelleri arasında bağlantılar kurdukları ve bu bağlantıların benzeşim modelleri ile örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır	A2, A3, A23, A26	4
Farklı kültürde yetişen ve farklı inançlara sahip bireylerin zihinsel modelleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.	A18, A29	2

Çalışmalar incelendiğinde en fazla frekansa sahip ortak sonuç “Bilimsel bilgilere uyumlu zihinsel modellerin oluşmamasıdır. Bu duruma bağlı olarak çalışılan grupların bilimsel bilgiyi kopuk veya yanlış yapılandırması, değiştirmeme konusunda ısrarcı olmaları ve günlük yaşama dair sınırlı zihinsel modellere sahip oldukları görülmüştür. ” şeklindedir. Bu durumun öğretim sürecinin mihenk taşlarını oluşturan öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç temel unsurun eksikliklerinden ve yetersizliklerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde Arslan ve Özpınar (2008) çalışmalarında

bu üç temel öğenin birbiri ile olan ilişkisinin kuvvetli olması durumunda nitelikli ve etkin bir öğrenmenin varlığından söz edilebileceği ve bireylerin bu ilişkinin güçlü olması durumunda bilimsel bilgiyi istenilen nitelikte kazanabileceğini vurgulamaktadırlar.

İkinci olarak en fazla frekansa sahip olan ortak sonuç “Başarı düzeyi açısından anlamlı farklılıkların zihinsel modele etki ettiği ve günlük yaşamla ilişkili zihinsel modellerin ayrıntılı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır” şeklindedir. Bu durum deneyimlerin öğrenme sürecinde çok önemli bir yerde olması ve başarıyı etkilemesi (Kobl, 2014) ile ilişkilendirilebilir.

Bir diğer ortak sonuç ise “Çalışma gruplarının zihinsel modellere karşı olumlu ve uyumlu tutum sergilemeleri ve zihinsel modellerle öğretimin olumlu yönde gelişim gösterdiği saptanmıştır” şeklindedir. Bu durum modelle öğretimin yapıldığı çalışmalarda öğrenci başarısının artması (Guy ve Young, 2010) ile açıklanabilir.

Sonuç

Bu bölümde çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- En fazla frekansa sahip ortak gerekçe, “Öğretim öncesi zihinsel modellerin belirlenmesi ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi”dir.
- En fazla frekansa sahip olan ortak amaç, “Sayısal dersler içerisinde yer alan kavramlara ait zihinsel modelleri belirlemek”tir.
- En fazla frekansa sahip olan ortak yöntem, “Durum çalışması yöntemi”dir.
- En fazla kullanılan veri toplama aracı, “Çizim”dir. Bununla birlikte birçok araştırmacı çizimlerin yanında, “Mülakat/Görüşme”, “Test” ve “Ölçek/Anket” veri toplama araçlarını da kullanmıştır.
- En fazla frekansa sahip olan ortak konu alanları, “Atom”, “Evren” ve “Kimya” konularıdır.
- Çok fazla frekansa sahip olan ortak örneklemeler, “Öğrenci” ve “Öğretmen Adayı”dır.
- En fazla frekansa sahip olan bulgu, “Çalışmaya dâhil edilen bireylerin yaşam şartlarının, demografik özelliklerinin gerçek evren ve atom modellerine ait şekilleri etkilediği ve görsellerde gördükleri resimler arasında bu bağlamda benzeşim kurdukları ve bu benzeşimleri değiştirememeleri”dir.
- En fazla frekansa sahip ortak sonuç ise, “Bilimsel bilgilere uyumlu zihinsel modellerin oluşmamasına bağlı olarak çalışılan grupların bilimsel bilgiyi kopuk veya yanlış yapılandırması, değiştirmeme konusunda ısrarcı olmaları ve günlük yaşama dair sınırlı zihinsel modellere sahip olmaları”dır.

Öneriler

- Konu alanı olarak en fazla atom, evren ve kimya konularına ait zihinsel modeller yer almaktadır. Araştırmacılar farklı konu alanlarında zihinsel model çalışmaları yaparak literatüre katkı sağlayabilir.
- Daha çok fen ve fen ile ilgili yapılan eğitimde zihinsel model çalışmaları literatür içerisinde görülmektedir. Bu bağlamda eğitim alanının sözel boyutu içerisinde yer alan kavramlara ait zihinsel modelleri belirlemek için çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmalar içerisinde en fazla örneklem grubunun öğrenciler ve öğretmen adayları olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenler, idareciler ve hatta veliler gibi farklı örneklem grupları ile çalışmalar zenginleştirilebilir.

Kaynaklar

- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetimlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: Bir meta-sentez çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Alıcı İsen, İ. ve Kavcar, N. (2006). Ortaöğretim fizik dersi "yeryüzünde hareket" ünitesindeki kavram yanlışlarının belirlenmesi ve ünitenin öğretim programının geliştirilmesi üzerine bir çalışma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 84-90.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Atasoy, B., Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007). Öğrencilerin çizimlerinden ve açıklamalarından yaratıcı düşüncelerinin ortaya konulması (çizimler ve açıklamalar yoluyla yaratıcı düşünceler). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 679-700.
- Aydoğan, S., Güneş, B. ve Gülçiçek, Ç. (2003). Isı ve sıcaklık konusunda kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 111-124.
- Barnett, M., Barab, S. A., & Hay, K. E. (2001). The virtual solar system project: Student modeling of the solar system. *The Journal of College Science Teaching*, 30(5), 300-304.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirme gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 531-534.
- Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2001). Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 26-32.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.

- Coll, R. K., France, B., & Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: Implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183-198.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Çilenti, K. (1985). *Fen eğitimi teknolojisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dönmez Usta, N. (2011). *Yapılandırmacı öğrenme kuramı çerçevesinde bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi: Çekirdek kimyası (radyoaktivite) örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Dönmez Usta, N., & Ayas, A. (2010). Common misconceptions in nuclear chemistry unit. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1432-1436.
- Dönmez Usta, N., & Ültay, N. (2016). Prospective chemistry teachers' abilities of creating concept maps: Hydrocarbons example. *Journal of Baltic Science Education*, 15(1), 58-67.
- Durmuş S. ve Kocakulah S. M. (2006). Fen ve matematik öğretiminde modelleme. *Fen ve Teknoloji Öğretimi Dergisi*, 4(2), 1-17.
- Gobert, J. D., & Buckley, B. C. (2000). Introduction to model-based teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 22(9), 891-894.
- Gobert, J. D., & Pallant, A. (2004). Fostering students' epistemologies of models via authentic model-based tasks. *Journal of Science Education and Technology*, 13(1), 7-22.
- Gözüyeşil, E. (2012). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.
- Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). The effect of brain based learning on academic achievement: A meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 642-648.
- Greca, M. I., & Moreira M. A. (2000). Mental models, conceptual models and modeling. *International Journal of Science Education*, 22(1), 1-11.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. P. (1992). Grade-12 students misconceptions relating to fundamental characteristic of atoms and molecules. *Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Grosslight, I., Unger, C., Jay, E., & Smith, C. L. (1991). Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(9), 799-822.
- Guy, M., & Young, T. (2010). Creating eclipses: Using scale models to explore how eclipses happen. *Science Activities*, 47, 75-82.
- Hanke, U. (2008). *Realizing model-based instruction*. In *Understanding models for learning and instruction* (pp. 175-186). US: Springer.
- Harrison, A. G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students?. *Research in Science Education*, 31, 401-435.

- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary students mental models of atoms and molecules: Implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80(5), 509-534.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1998). Modelling in science lessons: Are there better ways to learn with models?. *School Science and Mathematics*, 98(8), 420-429.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. *Science Education*, 84, 352-381.
- Hestenes, D. (2006). Notes for a modeling theory of science, cognition and instruction. *Proceedings of the GIREP conference: Modelling in Physics and Physics Education*.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kaleli Yılmaz, G. (2015) Türkiye'deki teknolojik pedagojik alan bilgisi çalışmalarının analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(178), 103-122.
- Karasu, N. (2011). Otizmlı bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alan yazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 001-012.
- Kaşaracı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kaya, G. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi. *Buca Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 48-67.
- Kaya, D. R. (2016). *Matematik eğitiminde problem çözmeye dayalı öğrenme: Meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: FT press.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Moralı, S., Köroğlu, H. ve Çelik, A. (2004). Buca Eğitim Fakültesi matematik öğretmen adaylarının soyut matematik dersine yönelik tutumları ve rastlanan kavram yanılgıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-175.
- Okan, K. (1993). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Okan yayınları.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Özmen, H., & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(3), 279-290.

- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili türkçe çalışmaların içerik analizi. *Education*, 17(4), 299-315.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sinan, O., Yıldırım, O., Kocakulah, M. S. ve Aydın, H. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının proteinler, enzimler ve protein sentezi ile ilgili kavram yanlışları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-16.
- Sözbilir, M., Güler, G. ve Çiltaş, A. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 565-580.
- Sözcü, U. (2015). 7.sınıf öğrencilerinin bilimsellik değerine ilişkin zihinsel modelleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.
- Şahin, M. C. ve Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması. *Akademik Bilişim 2005*, 2-4.
- Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 140-147.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımların etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 22.
- Ültay, E., & Ültay, N. (2014). Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 197-219.
- Ültay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21(6), 686-701.
- Yağbasan, R. ve Gülçiçek, A. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 102-120.
- Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin geometrideki kavram yanlışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 461-483.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yılmaz, A. ve Morgil, F. İ. (2001). Üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 172-17.

Ekler

Ek 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

- A₁. Arslan, A. ve Doğru, M. (2014). Modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırd tutma, yaratıcılık düzeyleri ile zihinsel modelleri üzerine etkisi. *Mediterranem Journal of Humanities*, 4(2), 1-17.
- A₂. Nakiboğlu, C., Karakoç, Ö. ve Benlikaya, R. (2002). Öğretmen adaylarının atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 88-98.
- A₃. Taylan Yıldız, H. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin atomun yapısı ile ilgili zihinsel modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.
- A₄. Uzun, E. ve Karaman, İ. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ışık ve ses konusuyla ilgili zihinsel modellerinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 20(65), 141-153.
- A₅. İyibil, Ü. (2010). *Farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının temel astronomik kavramlarını anlama düzeylerinin ve ilgili kavramlara ait zihinsel modellerinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- A₆. İyibil, Ü. ve Sağlam Arslan, A. (2010). Fizik öğretmen adaylarının yıldız kavramına dair zihinsel modelleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(6), 25-46.
- A₇. Ulutaş, B. (2010). *Kimya eğitimi öğrencilerinin kimyasal bağlar konusundaki zihinsel modelleri ve bilişsel haritaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- A₈. Kayhan, H. C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin kesir çeşitlerinin birbirine dönüştürme sürecindeki zihinsel modellerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- A₉. Çakır, M. (2011). *Üstün yetenekli öğrencilerin iletkenlik ve yalıtkanlık kavramları hakkındaki zihinsel modellerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- A₁₀. Aydın, G. (2011). *Öğrencilerin "hücre bölünmesi ve kalıtım" konularındaki kavram yanılgılarının giderilmesinde ve zihinsel modelleri üzerinde yapılandırmacı yaklaşımın etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- A₁₁. Kurnaz, M. A. (2011). *Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- A₁₂. Yalçın, S. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili zihinsel modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- A₁₃. Kurnaz, M. A. ve Değermenci, A. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ile ilgili zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 11(1), 137-150.
- A₁₄. Karagöz, Ö. ve Arslan, A. S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin atomun yapısına ilişkin zihinsel modellerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 132-142.
- A₁₅. Sezen, N. ve Çıldır, S. (2012). Fizik öğretmen adaylarının integral konusundaki zihinsel

- modellerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı:2, 154-161.
- A16. Çökelez, A. ve Yalçın, S. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atom kavramı ile ilgili zihinsel modellerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 452-471.
- A17. Çiltaş, A. ve Işık, A. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizi ve serilerle ilgili zihinsel modellerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 167-182.
- A18. Yarış, H. (2012). *In partial fulfilment of the requirements for the degree of master of science in the departments of elementary science and mathematics education*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- A19. Polat, Z. (2012). *A comparison between student' mental models of atomic structure and visualizations in textbooks for the concept of atom*. Unpublished master dissertation, Bosphorus University, İstanbul, Turkey.
- A20. Yüce, G. (2013). *Kimya öğretmen adaylarının kimyasal reaksiyonlar konusunda zihinsel modellerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- A21. Aslan, A. (2013). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin anlama, hatırlama, yaratıcılık düzeyleri ile ilgili zihinsel modelleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- A22. Aydın, D. (2013). *Farklı sosyo-kültürel çevrelerde (Antalya ili örneği) öğrenim gören ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- A23. Özcan, Ö. (2013). Investigation of mental models of Turkish pre-service physics students for the concept of "spin". *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 21-36.
- A24. Kurt, H., Ekici, G. ve Aksu, Ö. (2013). Tuz: Biyoloji öğretmen adaylarının zihinsel modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 244-255.
- A25. Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel modelleri: Maddenin tanecikli yapısı. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 65-84.
- A26. Emli, Z. (2014). *Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki zihinsel modelleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- A27. Arık, İ. (2014). *Examining 7th grade Turkish eco-school students' mental models of greenhouse effect*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- A28. Feyzioğlu, E. Y., Feyzioğlu, B. ve Küçükçingir, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri, öz yeterlik inançları ve öğrenme yaklaşımları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 404-423.
- A29. Karacan, H. (2014). *Fizik öğretmenlerinin ve fizik öğretmen adaylarının elektrik akımı konusundaki zihinsel modellerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- A30. Çelikler, D. ve Harman, G. (2015). Fen bilgisi öğrencilerinin asit ve bazlarla ilgili zihinsel modellerinin analizi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 433-449.

- A₃₁. Saçkes, M. ve Korkmaz, H. İ. (2015). Anaokulu çocuklarının dünyanın şekline ilişkin zihinsel modelleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 734-743.
- A₃₂. Öztürk, A., & Doğanay, A. (2013). Primary school 5th and 8th graders' understanding and mental models about the shape of the world and gravity. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2469-2476.
- A₃₃. Tatar, N., Feyzioğlu, E. Y., Buldur, S. ve Akpınar, E. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik zihinsel modelleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2925-2940.

Çocuklar ve Kitaplar: Piaget'nin Oyun Kuramına Göre Bir Değerlendirme

Mehmet TORAN*

Aytaç DİLEK**

Öz: Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarının da bu eğitsel uyarıcılar arasında kabul edildiği bilinmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmayla resimli hikâye kitaplarında yer alan çocuk oyunlarının Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile kurgulanmıştır. Araştırmanın veri seti, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın veri setini 2012-2015 yılları arasında yayımlanmış 200 resimli hikâye kitabı ve üzerinde "4-6 yaş aralığı için tavsiye edilmektedir" ibaresini taşıyan kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın temel problemine uygun olarak incelenen 200 adet resimli hikâye kitabından 18'inde oyun olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın veri setinden elde edilen sonuca göre 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak yayımlanmış resimli hikâye kitaplarında yer alan oyunların Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre ya çocukların normal gelişimlerinin gerisinde ya da normal gelişimlerinin ilerisinde oyun türlerinden olduğu, çocukların oyun gelişimlerine uygun oyun türlerine çok az yer verildiği bulunmuştur. Bulgular çocuklar için üretilen resimli hikâye kitaplarının Piaget'nin oyun gelişimi kuramı bağlamında çocukların oyun gelişimine uygunluğunun yeterli düzeyde olmadığı yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Resimli hikâye kitabı, çocuk edebiyatı, oyun gelişimi, Piaget'nin oyun kuramı

Children and Books: An Evaluation According to Piaget's Play Theory

Abstract: The child faces various educational stimuli at every stage of the life-preparation process. It is known that picture story books prepared for children are also accepted among these educational stimuli. In this context, this paper aims to examine the children's plays in pictorial story books according to Piaget's play development theory. The document analysis as a qualitative research technique was employed, and the data set of the study was determined by homogeneous sampling method. The data set of the researcher encompasses 200 illustrated story books published between 2012 and 2015, and the books with an inscription of "Recommended for 4-6 years of age". Upon examination of the books, it was found out that only 18 of the 200 illustrated storybooks contain plays. According to the result obtained from the research data set, it was also found out that the plays included in the picture story books published for the children between the ages of 4 and 6 are either plays types behind the normal development of children or beyond normal development according to Piaget's play development theory, and plays suitable for children's play development was given only little place. Based on the findings, picture story books written for children were interpreted to be not suitable enough for children's play development level with regard to Piaget's play development theory.

Keywords: Illustrated storybook, children's literature, development of play, Piaget's play theory

* Yrd.Doç.Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, m.toran@iku.edu.tr

** Öğr.Gör., Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, aytacdilek@gau.edu.tr

Çocuklar, kendi kültürlerini oluşturmakla birlikte aynı zamanda içinde yaşadıkları çevrede bulunan uyarıcılarla da üst düzeyde etkileşime girmektedirler. Bu etkileşim çocuğun dünyaya ilişkin algısını şekillendirmekte ve çocuğun kendi kültürünü oluşturmasına yardımcı olmakta ve çocukluk kültürüne alan yaratmaktadır. Çocuk olma, çocukluk düşüncesi ile birlikte ortaya çıkmış, matbaanın yaygınlaşması ve okullaşma ile belirginleşerek yetişkin dünyasından ayrı bir dönem olarak ele alınmıştır (Postman, 1995). Çocukluğun yetişkin dünyasından ayrılmaya başlaması aynı zamanda çocukluğa özgü ihtiyaçların (oyun, oyuncak, kitap, okul vb.) gelişmesine olanak sağlamıştır. Çocukluğa özgü ihtiyaçlar kuşaklar arası kültür aktarımını kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla çocukluğa özgü ihtiyaçlar yetişkinler dünyasında çocuğa görelilik bakış açısı ile yeniden üretilmektedir. Çocuğun yaşantısında bunun en önemli örneği çocuklara yönelik hazırlanan resimli kitaplardır. Çocukların öğrenmelerinde, değerleri edinmesinde, yazılı dil ile tanışmasında resimli kitapların önemli bir rolü bulunmaktadır (Hargrave & Sénéchal, 2000). Bu bağlamda çocukların pedagojik gelişimlerine katkı sunmak için çocuklara yönelik öğretmenler için hazırlanan ilk resimli çocuk kitabı olan Resimlerin Dünyası (Orbis Pictus) Comenius tarafından yazılmıştır (Toran, 2014).

Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar didaktik özellikten edebi eser olmaya doğru bir dönüşüm geçirmekle birlikte öğretici niteliğini de korumaya devam etmektedir. Özellikle çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar, çocukların estetik algılarına, yazı dilinin estetikliğine yönelik hazırlanmalıdır. Bununla birlikte kitaplarda geçen olay örgülerinin çocukların duygu ve düşüncelerine yönelik olması edebiyatının temelini oluşturmaktadır (Sulzby, 1985). Sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış çocuk kitapları, anadilinin sözvarlığını oluşturan sözcük, deyim, terim, kalıp sözler, atasözleri gibi öğeleri çocuklara tanıtmayı, onların anlam inceliklerini sezdirmesi bakımından da özgün birer kaynak olarak kabul edilmektedir (Valenciab & Sulzby, 1991). Bu bağlamda düşünüldüğünde yazınsal nitelikli çocuk kitapları, toplumun kavramlar dünyasını, kültürel birikimini çocuğa göre olan yaşam durumlarıyla örneklendiren, yansıtan araçlardır (Sever, 2004).

Çocuk edebiyatı, çocukların yeni becerilerle tanışmasına olanak sağlamakla birlikte çocuğun zengin bir dil dağarcığına sahip olmasına da olanak sağlamaktadır (Yükselen, Yumuş & Işık, 2016). Çocuk edebiyatı aynı zamanda çocukların yaratıcılığını, eleştirel düşünme becerilerini ve olumlu benlik algısını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır (Broemmell, Moran & Wooten, 2015; Koç, Yıldız & Coşkun, 2015). Çocuk edebiyatı, çocuğu hikâyeye ortak olmaya davet ederek, insan olmanın ne olduğu hakkında çocuğu yetişkinle yüzleştirmekte ve çocukta kavram karmaşası yaratarak bir konuda çocuğun araştırmaya devam etmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla çocuk edebiyatı, çocuğa yaşamın hikâyelerine dahil etmek için fırsatlar sunmaktadır (Ersoy & Bayraktar, 2015). Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kahramanlar bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranış kazandırmaya yöneliktir (Arseven 2005; Kohm, Holmes, Romeo & Koolidge,

2016). Edebi ürünler yaşama ait uyarıcıları çocuğa ulaştırarak onun yaşama hazırlanmasını sağlamaktadır. Bu da edebi ürünlerin eğitici görevini ortaya koymaktadır.

Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplar, küçük yaşlardan itibaren çocuk eğitiminde önemli yere sahiptir. Çocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekmekte ve içerik olarak iyi hazırlanan bir kitap aracılığıyla çocuk olumlu davranışlar kazanabilmektedir (Dilek, 2012; Park & Kim, 2016). Bu bağlamda düşünüldüğünde çocuk edebiyatı çocukluk kültürünün önemli bir aracı ve aynı zamanda da çocuğun gelişiminde de önemli bir role sahiptir.

Çocukluk kültürünün önemli bir üretim alanı ve çocuğun gelişimi üzerinde ayrıca önemli role sahip olan bir diğer araç ise oyundur. Oyun, çocuğun en önemli yaşam alanıdır. Oyuna ilişkin birçok tanıma alan yazınında rastlamak mümkün olmakla birlikte genel olarak oyun, çocuğun keşfetme, haz alma ve eğlendiği doğal öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Casby, 2003; Çetin, 2013; Özdoğan, 2008). Oyun çocuğun en önemli uğraşı olarak kabul edilmekte ve çocuğun yaşı ve gelişimine uygun olarak ulaşılabilirlik, sadelik, çok yönlülük, süreklilik, katılımcılık, fonksiyonellik ve keyif vericilik (Tuğrul, 2015) gibi özellikleri ile oyunun çocuğun gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda oyun çocuğun gelişim alanlarını uyararak beceriler edinmeye zemin hazırlamaktadır (Zigler, 1972). Çocuklar oyun sürecinde problem çözme, keşfetme, düşünme, akıl yürütme, paylaşma, iletişim kurma, güç, denge, koordinasyon, kendini organize etme, öz düzenleme, kuralları-değerleri edinme ve kültürel üretime katkıda bulunma gibi becerileri edinmektedir (Fjørtoft, 2004; Lillard ve diğ., 2013; Kennedy-Behr, Rodger & Mickan, 2015). Oyun çocuğun gerçek yaşantısıdır ve yaşamda var olan tüm gerçekliklere karşı bu süreçte önemli yeterlilikler kazanmaktadır. Bu bağlamda oyun çocuk için vazgeçilmez en etkili yaşam kaynağı olarak kabul edilmektedir (Bodrova ve Leong, 2003).

Çocukluk döneminde oyun konusunda birçok kuram geliştirilmiştir. Bu noktada öne çıkan kuramlar gelişim psikolojisi kuramları olmakla birlikte gelişimsel kuramlar ile çocuk oyunlarının anlaşılmasına çalışılması aynı zamanda çocuğun gelişimini tanımlamada önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Goldstein, 1994). Çocuk oyunlarına ilişkin öne çıkan kuramlara bakıldığında özellikle Piaget'nin oyun kuramı ön plana çıkmaktadır. Piaget (2013) oyunu, kendiliğinden ortaya çıkan, zevk için yapılan, bir düzenleme içermeyen eğlenceli bir davranış olarak ele almakta ve çocukta bilişsel gelişimin bir parçası olarak tanımlamaktadır. Piaget (1976), çocuk oyunlarında çocuğun içinde yaşadığı çevre ile etkileşime girerek kendine özgü zihinsel düzenlemeler yaptığını, yapılan zihinsel düzenlemelerin daha önceki deneyimler üzerine kurgulandığını, dolayısıyla çocuk oyunlarının bazı aşamalar geçirerek çocuğun edinimleri üzerinde kolaylaştırıcı bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır (Sutton-Smith, 1983).

Piaget oyun kuramını, geliştirdiği bilişsel gelişim kuramı üzerine kurgulamış ve çocuk oyunlarının çocuk-çevre arasındaki etkileşim sonucunda çocuğun zihninde meydana gelen değişim ile çocuğun çevreyi manipüle etme gücü arasındaki süreci aşamalar halinde ele almıştır (Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Cox & Drew, 2000). Piaget, çocuk

oyunlarını üç aşamada çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak ele almakta ve bu aşamalar, duyu-motor, işlem öncesi ve somut işlem dönemlerinin karşılığı olarak yer almaktadır. Piaget'nin oyun gelişini kuramı aşamaları incelendiğinde ilk aşamanın alıştırma oyunları (0-2 yaş), ikinci aşamanın sembolik oyun (2-12 yaş) ve üçüncü aşamanın ise kurallı oyun (12 ve üzeri yaş) olduğu görülmektedir. Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre çocukta oyun gelişimi bir evrim süreci içerisinde gelişmektedir. Bu süreç alıştırma oyunları ile başlayıp kurallı oyun aşamasına doru ilerlemekte ve kurallı oyunlar sürecin son aşaması olarak kabul edilmektedir (Nicolopoulou, 1993). Piaget'nin oyun gelişimi kuramının ilk aşaması olan alıştırma oyunları (0-2 yaş) emme, fırlatma, yakalama, sallama gibi özellikle çocuğun psikomotor eylemlerine odaklanmaktadır. Sembolik oyunlar (2-12 yaş) ise taklit etme, mış gibi yapma, hayali kurgu gibi sembolik unsurlar üst düzeyde kullanılmaktadır. Kurallı oyun aşaması (12 ve üzeri yaş) mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi ve sosyal ilişkileri organize etme, bir sonuca odaklanma gibi ileri düzey bilişsel yeterliliklerin sergilenmesi ile açıklanmaktadır (Piaget, 1976; Piaget, 2013; Sutton-Smith, 1983).

Çocukların yaşamında gerek kendi inisiyatifleri gerekse de yetişkin tarafından yapılandırılmış faktörler çocukların gelişimleri üzerinde bir etkiye sahip olmakla birlikte çocuklar için üretilen çocuk kitaplarının çocukların gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Bradshaw, Hoffman & Norris, 1998). Bu bağlamda çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocukların gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması büyük bir önem taşımaktadır. Çocukların gelişimlerine uygun hazırlanmış çocuk kitaplarının çocukların içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin algılarını, yaşantıya ilişkin içselleştirmeyi, eleştirel düşünme, yaratıcı, problem çözme ve değerleri edinme gibi becerileri desteklediği belirtilmektedir (Körükçü, Kapıkıran & Aral, 2016; Woolley & Cox, 2007).

Çocukların gelişimleri üzerinde bu denli etkili olan çocuk kitaplarının çocukların gelişimlerinin dikkate alınarak hazırlanması, olay ve kurgusunun bu yönde tasarlanması oldukça önem taşımaktadır. Bununla birlikte çocuk kitaplarında çocukların yaşamlarına ait öğelerin kullanımında çocukların gelişimlerinin göz önünde bulundurulması çocukların kendi yaşamlarını uygun bir şekilde içselleştirmeleri ve aynı zamanda da gelişimlerine uygun algı oluşturmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda çocukların gelişiminde önemli yere sahip olan oyunların resimli hikâye kitaplarında ve metinlerde çocukların oyun gelişimlerine göre yer verilmesi önemlidir. Çocuk kitaplarındaki karakterlerin oynadıkları oyunların çocuklara rol model olması sebebiyle ne tür oyunlara yer verildiği önemlidir. Bu bağlamda çocuk kitaplarında yer verilen çocuk oyunlarının çocukların oyun gelişimine uygun bir şekilde hazırlanmasının hem yazarların hem de resimleyenlerin dikkat etmeleri gereken önemli bir konudur. Çocuk edebiyatı ile ilgili resimli hikâye kitaplarının çocuğun yaşına ilişkin yapılan uygunluk çalışmaları bulunmakla birlikte, kitapların içeriklerine yönelik gelişim kuramlarına uygun bir değerlendirme çalışmasının olmaması araştırmayı ayrıca önemli kılmaktadır. Araştırmada, çocuklara yönelik üretilmiş resimli hikâye kitaplarında yer alan çocuk oyunlarının Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 4-6 yaş aralığındaki okul öncesi dönem çocuklarına yönelik üretilmiş resimli hikâye kitapları ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile kurgulanmıştır. Doküman incelemesi, doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, birden fazla veri toplamanın olanaklı olmadığı ya da araştırmanın probleminin doğrudan dokümana odaklandığı durumlarda tercih edilebilmektedir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Seti

Araştırmanın veri seti, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme yönteminde amaç küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu bağlam içerisinde araştırmanın veri evrenini 2012-2015 yılları arasında yayımlanmış 200 resimli hikâye kitabı ve üzerinde “4-6 yaş aralığı için tavsiye edilmektedir” ibaresini taşıyan kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmanın veri setine dahil edilen resimli hikaye kitaplarının 175’i Türkiye kökenli Türk yazarlar tarafından, 25’i ise yabancı kökenli Türkçe çeviri kitaplardan oluşmaktadır. Resimli hikâye kitapları araştırmacılar tarafından hiçbir analize tabi tutulmadan bir kez okunmuş, daha sonrasında kitaplarda oyun olup olmadığına göre yeniden incelenerek nihai veri setine karar verilmiştir. Araştırmanın temel problemine uygun olarak incelenen 200 adet resimli hikâye kitabından 18’inde oyun olduğu saptanarak araştırmanın örnekleme oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırmada resimli hikâye kitaplarından oluşan dokümanlardan verinin toplanması için Piaget’in oyun gelişimi kuramına yönelik alan yazın incelenerek bir oyun değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu oyun değerlendirme formu Piaget’in oyun gelişimi kuramının aşamalarına göre; alıştırma oyunları, sembolik oyunlar ve kurallı oyunlar olmak üzere üç ana tema ve birde dağılım için bir tema olmak üzere dört tema halinde hazırlanmıştır. Temaların belirlenmiş olduğu hazırlanmış değerlendirme formu, 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olan resimli hikaye kitaplarının Piaget’in oyun gelişimi kuramına uygun olup olmadığını da değerlendirmek için kullanılmıştır. Bu oyun değerlendirme formunun oluşturulmasının temel amacı resimli hikâye kitaplarını Piaget’in oyun gelişimi kuramına göre değerlendirmektir.

Araştırmanın veri seti, betimsel analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi kapsamında bir çerçeve oluşturulmuştur. Piaget’in oyun gelişimi kuramının üç aşaması betimsel analiz için temel bir çerçeve olarak kabul edilmiştir. Verilerin işlenmesi sürecinde, resimli hikâye kitapları Piaget’in oyun gelişimi kuramının aşamaları baz alınarak kitapların metinleri incelenmiş ve elde edilen veriler bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Bir araya getirilen veriler Piaget’in oyun gelişimi kuramının aşamalarına göre kodlanarak oyun gelişimine paralel kategoriler oluşturulmuştur. Bu

bağlamda araştırma verileri için 1. kategori alıştırma oyunları, 2. kategori kurallı oyunlar, 3. kategori sembolik oyunlar ve 4. kategori kurama uygunluk kategorisi olarak belirlenmiştir.

Veri toplamak için oluşturulan oyun değerlendirme formunun güvenilirliği için tutarlılık incelemesi yapılmış ve iki bağımsız araştırmacı tarafında resimli hikâye kitapları oyun değerlendirme formu aracılığıyla değerlendirilerek güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırmanın oyun değerlendirme formunun güvenilirliği için (Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlandığı belirtilmektedir (Miles, Huberman & Saldana, 2014). Yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenilirliği %89 olarak saptanmıştır (Güvenirlilik = $16 / (16+2) = 0.89 = \%89$). Araştırmada analiz edilen resimli hikâye kitapları etik ilkeler doğrultusunda bulguların sunumunda kodlanarak verilmiştir.

Bulgular

Resimli hikâye kitaplarında yer alan çocuk oyunlarının Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada oyun değerlendirme formu ile resimli hikâye kitapları Piaget'nin oyun gelişimi kuramına uygun olarak kategoriler oluşturularak analiz edilmiş ve veri setinde bulunan 200 resimli hikâye kitabından 18 kitapta çocuk oyunlarının olduğu belirlenmiştir. Değerlendirmeye alınan 18 resimli hikâye kitabı analiz edilmiş ve oluşturulan kategorilere göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 1

Resimli hikâye kitaplarının kategorilere göre dağılımları

Kategoriler	f	%
Kategori 1: Alıştırma Oyunları (0-2 yaş aralığı)	11	61.11
Kategori 2: Kurallı Oyunlar (12 yaş ve üzeri)	5	27.77
Kategori 3: Sembolik Oyunlar (2-12 yaş aralığı)	2	11.12
Toplam	18	100.00

Tablo 1 incelendiğinde resimli hikâye kitaplarının oyun değerlendirme formundan elde edilen veriler doğrultusunda resimli hikâye kitaplarının %61.11'inde (f=11) alıştırma oyunlarına, %27.77'sinde (f=5) de kurallı oyunlara ve %11.12'inde (f=2) sembolik oyunlara yer verildiği görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda resimli hikâye kitaplarında yer alan oyunlar Piaget'nin oyun gelişimi kuramı baz alınarak oluşturulan kategorilerine göre incelenerek veriler bir araya getirilmiş ve Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre yorumlanmıştır.

Kategori 1: Alıştırma Oyunları (0-2 yaş aralığı)

Analiz edilen resimli hikâye kitaplarında alıştırma oyunları kategorisinde olduğu değerlendirilen resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde geçen ifadeler incelendiğinde;

“...Kar topu oynayabilir. Bir tepeden aşağı kayabilirsiniz... ya da küçük bir kar topunu yerde yuvarlarsınız, böylece kar topu büyür, büyür, büyür...” (Kitap 3, s.9) ve “...Kaydıraktan güzelce kaydı. Salıncağa da hayır demedi. Son hızla sallanmak istedi” (Ninemin Kedisi, s.8) ifadeleri Piaget’in alıştırma oyunu bağlamında değerlendirildiğinde; harekete dayalı ve yinleme döngüsünü içeren bir oyun türü olduğu görülmektedir. Bu oyunlarda gözlenen “aşağı kayma,” “kar topunu yuvarlama,” kaydıraktan kayma” ve “sallanma” hareketleri alıştırma oyunları evresinde çocuk oyunlarında görülen bazı özellikler olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, söz konusu özellikleri taşıyan resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde geçen oyunların alıştırma oyunları olduğu söylenebilir. Benzer şekilde ve “... Kurbağacık ve kirpi o gün arkadaş oldular. Beraber çok iyi anlaştılar. Tüm gün kırmızı topla oyunlar oynadılar” (Kitap 7, s.15) ifadesinde oynanan oyunda herhangi bir kuralın belirtilmediği ve oyun bir materyali manipüle ederek oynandığı anlaşılmaktadır. “...topla oyun oynadılar” ifadesi resimli hikâye kitabındaki karakterlerin oynadıkları oyunların hiçbir kurala bağlı olmayan, yapılandırılmamış ve isteğe bağlı bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Herhangi bir kuralı olmayan, bir nesnenin araç olarak kullanıldığı oyunlar alıştırma oyunlarının tipik özelliği olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, bir başka hikâye kitabında “...Köpük ile yavru kedi bloklardan bir kale yaptılar, sonra kitap okudular” (Kitap 2, s.12) ifadeleri ile resimli hikâye kitaplarındaki karakterlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda yapı-inşa oyunu oynadıkları, oynanan yapı-inşa oyunun tamamen karakterlerin yaratıcılığına bırakıldığı görülmektedir. Alıştırma oyunlarının tipik özellikleri, herhangi bir kuralın olmadığı, çocukların yaratıcılığının ön planda olduğu ve aynı zamanda da çocukların kendi inisiyatifleri ile başladığı oyunlardır. Kitap 2 olarak kodlanan resimli hikâye kitabının metninde geçen “bloklardan kale yaptılar” ifadesinde karakterlerin oyun oynamak için kullandıkları materyali manipüle ettikleri, ancak bu oyunlarında herhangi bir kuralın olmadığı ve istekleri doğrultusunda oyunun sonlandığı görülmektedir.

Kategori 2: Kurallı Oyunlar (12 ve üzeri yaş)

Analiz sonucunda kurallı oyun kategorisinde olduğu değerlendirilen resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde oyunlara ilişkin geçen ifadeler incelendiğinde “...haydi hayvan saymaca oynayalım? diye atıldı... Kim seçtiği hayvandan fazla sayıda bulursa kazanır. Öğle uykusu vakti bitene kadar zamanımız var” (Kitap 17, s. 2) ifadeleri ile oyunun bir adının olduğu, oyunun nasıl oynanacağını belli olduğu, oyunun belli bir zaman dilimi ile sınırlandırıldığı ve oyunun bir sonucunun olduğu belirtilmektedir. Bu resimli hikâye kitabında geçen oyunda karakterlerden birinin “haydi hayvan saymaca oynayalım” teklifi ile oyundaki diğer karakterleri organize ettiği ve aynı zamanda da oyun kurucusu rolünü üstlendiği görülmektedir. Çocuk oyunlarında görülen organize olma ve oyun kurucu olma gibi özellikler kurallı oyunların önemli göstergelerindendir. Yine aynı kitapta geçen oyunda “kim seçtiği hayvandan fazla sayıda bulursa kazanır” ifadesi ile de belli bir amaca odaklanma ve kurallara uygun olarak hareket etme davranışlarının görülməsi kurallı oyunların tipik göstergeleridir. Bununla birlikte “öğle uykusu vakti bitene kadar zamanımız var” ifadesi de yine kurallı oyunların temel özelliklerinden olan bir zaman diliminde

oynama özelliğini desteklediği görülmektedir. İncelenen bu resimli hikaye kitabındaki metinde geçen oyunun kurallı oyunlar kategorisinde olduğu değerlendirilebilir. Kurallı oyunda temel amaç, grup içinde organize olarak belirli bir sonuca ulaşma ve oyunun sonuçlarının belirli yaptırımlara yol açması olarak kabul edilmektedir.

Bir başka resimli hikâye kitabında "...az sonra bütün arkadaşları yanına geldi. Saklambaç oyunu için herkes hazırды. İlk ebe tilkiydi. Herkes saklandı" (Kitap 11, s.19) ifadeleri tipik kurallı oyun özelliklerini yansıtmaktadır. Bu resimli hikaye kitabında "...geçen bütün arkadaşları yanına geldi" ifadesi karakterlerin bir amaç doğrultusunda organize olduklarını göstermektedir. Aynı şekilde "...ilk ebe tilkiydi..." ifadesi resimli hikaye kitabında geçen oyundaki karakterlerden birinin bir rol üstlendiği ve bu rolün bir sorumluluğunun olduğu belirtilmektedir. Aynı resimli hikaye kitabında, "...herkes saklandı..." ifadesi karakterlerin oynadıkları oyunun bir kuralının olduğu ve bu oyunun da nasıl oynanacağına ilişkin ipuçları verdiği görülmektedir. Bu resimli hikaye kitabında geçen oyunun organize olma, oyunun kurallarına göre hareket etme, kural dışı hareket etmenin sonuçlarının belirli yaptırımlara yol açması ve oyunun bir ebesinin olması gibi özellikler kurallı oyunlardan beklenen niteliklerdir. Bu doğrultuda değerlendirilen resimli çocuk kitaplarının kurallı oyun kategorisinde olduğu değerlendirilmektedir. Kurallı oyunlarda çocuklara tercihler sunulmakta, çocukların oyunun kuralına ve amacına göre hareket etmesi beklenmekte ve aynı zamanda da çocuklardan oyunun sonuçlarını kabul etmesi beklenmektedir. Bu özelliklerin olduğu oyunlar kurallı oyunlar kategorisinde değerlendirilmektedir.

Kategori 3: Sembolik Oyunlar (2-12 yaş aralığı)

Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda sembolik oyun kategorisinde olduğu değerlendirilen resimli hikâye kitaplarındaki bazı metinler şöyledir: "...eğlenceli bir oyun başlamış. Tombiş, kocaman elleriyle kumları ortaya toplamış. Zıpzip minicik elleriyle kulelerin üstünü düzeltmiş. Tıstıs ve pıspıs kuyruklarını kulelerin çevresinde döndürerek çukurlar açmış, kirpi dikenlerini kullanarak pencereler yapmış" (Kitap 13, s.7). Bu ifadelerde hayali bir kurgunun olduğu, betimlemenin üst düzeyde gerçekleştiği ve "kocaman eller" ve "minicik eller" gibi betimlemelerle hikayedeki karakterlerin oyun içerisinde vücut bölümleri gerçeğinden daha abartılı bir şekilde gösterilmektedir. Bununla birlikte "kuyruklarını kulenin çevresinde döndürerek çukurlar açmış" ve "dikenlerini kullanarak pencereler yapmış" ifadeleri ile resimli hikaye kitaplarındaki karakterlerin vücutlarının bölümlerini bir başka araç yerine kullandıkları, vücutlarına amacının dışında sembolik bir işlev yükledikleri görülmektedir. Bu resimli hikaye kitabında geçen oyunda öykünme, olay örgüsünü minimize etme gibi sembolik oyun öğeleriyle oyun kurgulanmıştır. Benzer şekilde metinde geçen oyunlardaki betimlemenin üst düzeyde kullanıldığı bir başka resimli hikâye kitabındaki oyunda ise şu ifadeler yer almaktadır: "...önce kırmızı, fırırlı bir elbiseyle mavi tüylerle süslü bir şapkayı çıkardılar. Ardından yeşil kravatla mor ceket aldılar. Minti ve ponti sandıktan çıkan giysileri giydiler. Eski aynanın karşısına geçip kendilerini izlediler" (Kitap 18, s.9). Bu anlatımlarda oyun içinde çocukların hayali dünyasının abartılı bir şekilde sembollerle donatıldığı ve oyun içinde imgelerin yoğun kullanıldığı görülmektedir. Bununla

birlikte sembolik oyunda, gerçeğe uyma zorunluluğunun olmadığı olaylar değişikliğe uğrayarak oyuna yansıyabilmektedir. Sembolik oyunlar, temsili düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Sembolik oyun döneminde çocuk, gerçekte olan önemli olayları sembollerle ifade ederek oyunda kullanmakta ve gerçeğin dışına çıkarak olayları değişikliğe uğratabilmektedir.

Kategori 4: Resimli Hikaye Kitaplarının Piaget'nin Oyun Gelişimi Kuramına Uygunluğu

Araştırmanın veri setini oluşturan 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli hikaye kitaplarındaki oyunlar Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelendiğinde kitaplardaki oyunların % 61.11'inin (f=11) alıştırma oyunları (0-2 yaş aralığı) olduğu bulunmuştur. Resimli hikaye kitaplarında saptanmış olan alıştırma oyunlarında, resimli hikaye kitaplarındaki karakterlerin herhangi bir kurala bağlı olmaksızın oyun oynadıkları, bir nesneyi manipüle ederek oyunlarını sürdürdükleri, yapı-inşa oyunlarını kendi inisiyatifleri ile başlattıkları gözlenmiştir.

İncelenen 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli hikaye kitaplarındaki oyunlar Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelendiğinde kitaplardaki oyunların % 27.77'sinin (f=5) kurallı oyunlar (12 ve üzeri yaş grubu) olduğu bulunmuştur. Resimli hikaye kitaplarında saptanmış olan kurallı oyunlarda, resimli hikaye kitaplarındaki karakterlerin bir amaç doğrultusunda organize oldukları, oyun kuralları oluşturdukları, oyunda yer alan oyuncuların görev ve sorumluluklarını belirledikleri ve oyunlarda yer alan kuralların bir yaptırımının olduğu görülmüştür.

Değerlendirilen 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli hikaye kitaplarındaki oyunlar Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelendiğinde kitaplardaki oyunların % 11.11'inin (f=2) sembolik oyunlar (2-12 yaş aralığı) olduğu bulunmuştur. Resimli hikaye kitaplarında saptanmış olan sembolik oyunlarda, resimli hikaye kitaplarındaki karakterlerin oyundaki nesneyi amacının dışında anlam yükleyerek kullandıkları, hayali roller üstlenerek öykünmelerin gerçekleştiği, hayali dünyanın abartılı bir şekilde sembollerle kullanıldığı bulunmuştur.

Resimli hikâye kitapları ile ilgili yapılan değerlendirmede çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda yer alan oyunların Piaget'nin oyun gelişimi kuramına uygun nitelikleri taşıdıkları gözlenmiştir. 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik üretilmiş resimli hikaye kitaplarında yer alan oyunlar Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre incelendiğinde oyunların % 11.12 oranının oyunun sembolik oyun türünü oluşturduğu, buna karşın oyunların % 88.88 oranının ise alıştırma oyunu ve kurallı oyun türünü oluşturduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda incelenen resimli hikaye kitaplarının tavsiye edildikleri 4-6 yaş grubunun oyun gelişimi aşamasına uygun oyunları içermekle birlikte tavsiye edildikleri yaş grubunun dışındaki yaş dönemlerine yönelik oyun türlerini de içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda Resimli hikaye kitaplarında bulunan oyunların büyük bir oranının nitelik olarak 0-2 yaş ile 12 ve üzeri yaş çocuklarına yönelik olduğu küçük bir oranının da 4-6 yaş aralığındaki çocukların oyun gelişimi aşamalarına uygun olduğu görülmüştür. Ancak kitapların tavsiye edildikleri 4-6 yaş aralığı göz önüne

bulundurulduğunda, yayınlanmış resimli hikaye kitaplarının büyük bir oranının (% 88.88) Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre tavsiye edildikleri 4-6 yaş aralığındaki çocukların oyun gelişimi aşamalarına uygun olmadığı bulunmuştur. Resimli hikaye kitaplarının içeriğinde kullanılan oyunlara ilişkin öğelerin çocukların oyun gelişimi aşamalarına uygun olarak hazırlanmadığı ve çocuklara uygunluk noktasında yayım değerlendirme sürecinden geçmediği düşünülmektedir. Resimli hikaye kitaplarında bulunan oyunların büyük bir oranının nitelik olarak 0-2 yaş ile 12 ve üzeri yaş çocuklarına yönelik olduğu küçük bir oranının da 4-6 yaş aralığındaki çocukların oyun gelişimi aşamalarına uygun olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 2012-2015 yılları arasında yayımlanmış olan 200 resimli hikâye kitabından 18'inde içerik olarak oyun olduğu bulunmuştur. Oyun içerikli resimli hikâye kitapları Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre analiz edildiğinde, kitapların % 61.11'nin 0-2 yaş; % 27.77'sinin 12 ve üzeri yaş ve % 11.12'nin 2-12 yaş dönemi çocuklarının oyun gelişimi aşamasına uygun olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre 4-6 yaş çocuklarına yönelik olarak hazırlandığı belirtilen resimli hikâye kitapları içerdiği oyunlara göre değerlendirildiğinde düşük bir oranın 4-6 yaş çocuklarına uygun olduğu, geri kalan kitapların büyük bir oranının ise diğer yaş grubundaki (0-2; 12 ve üzeri yaş grupları) çocuklara uygun hazırlandığı görülmüştür. Ashton (1983) yaptığı araştırmada çocukların hikaye kitaplarında geçen oyuncaklara yönelik algılarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiğini aynı zamanda da çocukların kitap tercihlerinin yine kitaplarda yer alan oyuncaklarla oynanabilecek oyunlara göre farklılaştığını bulmuştur. Benzer şekilde Chiong & DeLoache (2013) çocuklara yönelik olarak hazırlanmış kitapların niteliği ve çocuklara uygunluğunun çocukların kitaplara etkili bir şekilde etkileşime girmesini sağladığını, çocukların bu tür kitaplarda daha fazla zaman geçirdiğini belirtmişlerdir. Yapılan bir başka araştırmada da (Ganea, Canfield, Simons-Ghafari & Chou, 2014) hayvan figürlerinin konuşturulması, giydirilmesi, oyunlarda yer alması gibi niteliklere sahip kitapların çocukların öğrenmelerinde kolaylaştırıcı olmak ile birlikte çocukların dil becerilerini bu nitelikte olmayan kitaplara oranla daha olumlu etkilediğini saptamıştır. Yapılan bu araştırmaların sonuçlarına göre okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan çocuk kitaplarının niteliğinin çocukların gelişimleri üzerinde etkisinin kitapların niteliği ve çocuğa görecelik ile doğru orantılı olduğu saptanmıştır.

Çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli hikâye kitaplarındaki olay örgüsünün çocukların yaratıcılıklarını, hayal güçlerini, problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini harekete geçirdiği vurgulanmaktadır (Kohm, Holmes, Romeo & Koolidge, 2016). Yine araştırma sonuçlarına göre, çocukların sosyal rolleri kitaplar aracılığı ile öğrenerek içselleştirdiği ve buna uygun değerleri kolaylıkla edindikleri belirlenmiştir (Weisberg ve diğ., 2015). Yapılan bu araştırmalar bağlamında düşünüldüğünde çocuklara yönelik hazırlanmış olan resimli çocuk kitaplarının sadece çocukların yaşına uygun değil aynı zamanda da gelişimlerine de uygun olarak kurgulanmaları önem taşımaktadır.

Resimli hikâye kitaplarındaki metinlerin analiz sonuçlarına göre kitaplarda alıştırma oyunlarına ve kurallı oyunlara daha fazla yer verildiğini bulunmuştur. Çocukların oyun gelişimi aşamalarına göre bu kitapların 4-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik uygun kitaplar olmadığı analiz sonucunda ortaya çıkmasına karşın yine de 4-6 yaş aralığındaki çocuklara tavsiye edildiği görülmektedir. Çocukların gelişimlerine ve yaşına uygun olduğu düşünülen kitaplar içerik olarak çocukların oyun gelişimi ihtiyaçlarını karşılama bağlamında alıştırma ve kurallı oyunları içerdiğinden 4-6 yaş arasındaki çocukların oyun gelişimlerini karşılamadığı düşünülmektedir. Bu durum 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanan resimli hikâye kitaplarında yer alan alıştırma oyunlarının çocukların gelişimlerine göre bir alt aşama olduğu için, kitapların çocukların oyun gelişimi ihtiyaçlarını karşılamadığı belirlenmiştir (Dyson, 2015). Çocukların bu dönemde hareket ve tekrara dayalı motor becerilerini içeren oyun türlerinden ziyade yaratıcılığa, hayal gücüne, esneklik ve sembolik estetiğe dayalı oyunları oynadıkları, dolayısıyla çocuklara sunulan kitapların da bu yönden çocukları desteklemesi gerektiği yapılan araştırmalarda belirtilmiştir (Massey, 2013; Walker, Gopnik, & Ganea 2015).

Öte yandan, 4-6 yaş aralığındaki çocukların kuralları izleme, kurallara uymada güçlük çekme, kuralları belirleme ya da mantıksal çıkarım ve sonucu kestirebilme yeterliliğinin zayıf olmasından dolayı kurallı oyunları içeren 4- 6 yaş çocuklara uygun resimli hikâye kitaplarının çocukların oyun gelişimlerini olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Orlando, 2005). Araştırma bulguları resimli hikaye kitaplarının %27.77'sinin kurallı oyunlar içerdiği, kurallı oyunlarında Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre 12 yaş ve üzeri yıllarda görüldüğü belirtilmektedir. Bu bağlamda, mantıklı düşünme, organize olma, gerçekçi ayrıntılara yer verme ve iki davranıştan birini seçme yeterliliği 4-6 yaş döneminde henüz gelişmediği için bu gibi özellikleri içeren oyunların bu yaş çocuklarına yönelik kitaplarda yer alması uygun değildir (Dever & Wishon, 1995).

Sonuç olarak, 4-6 yaş aralığındaki çocuklara yönelik olarak yayımlanmış resimli hikâye kitaplarında yer alan oyunların Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre %61.11'i alıştırma oyunları ile çocukların oyun gelişimlerinin gerisinde ve %27.77'si kurallı oyun ile çocukların oyun gelişimlerinin ilerisinde oyun türlerini içerdiği bulunmuştur. Çocukların oyun gelişimlerine uygun olan resimli hikaye kitaplarının %11.11'inin sembolik oyunları içerdiği ve Piaget'nin oyun gelişimi kuramına göre bu resimli hikaye kitaplarının çocuklara uygun olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, çocuk edebiyatına yönelik yayın yapan yayınevlerinin yayınlanan kitapları çocukların gelişimlerine uygunluk değerlendirmesi yapan, yayın kurallarını tam olarak işletmedikleri ve çocuklara yönelik kitap yazarların çocukların gelişimsel özelliklerini göz ardı ederek kitap kurgularını ve içeriğini belirledikleri söylenebilir. Bu noktada özellikle gelişimsel olarak kritik yıllarda olan çocuklara yönelik yayınlar yapan yayınevlerinin kitapların çocukların gelişimlerine ve bilimsel doğrulara uygun bir şekilde hazırlanmasına olanak sağlayacak bir değerlendirme kurulunu etkili bir şekilde işletmeleri önerilir.

Çocuk edebiyatı eserlerini üreten edebiyatçıların çocukların gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak eserlerini üretmeleri büyük bir önem taşımakta ve bu doğrultuda eser

üretmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yazarlarının çocukların gelişimlerine yönelik pedagojik bir süreci izlemeleri de ayrıca önerilmektedir. Çocuklara yönelik hazırlanan resimli hikaye kitaplarının niteliğinin arttırılması için çocuk gelişimi kuramlarının göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Bununla birlikte çocuk edebiyatına yol gösterici olması açısından çocuklara yönelik yayımlanmış kitapların diğer çocuk gelişimi kuramlarına göre değerlendirmelerin yapılması önerilmektedir. Ülkemizde 0-7 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanan kitapların gerek fiziksel gerekse de içerik özelliklerinin çocukların gelişimine uygunluğunu değerlendirmek için geniş çaplı bilimsel araştırmaların yapılması da ayrıca önerilmektedir.

Kaynaklar

- Ersoy, Ö. & Bayraktar, V. (2015). Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı kavramı ve çocuk kitaplarının özellikleri. İçinde A. Turla (Ed.) *Okul öncesi dönemde çocuk edebiyatı*, Ankara: HedefCS.
- Arseven, T. (2005). Mesaj açısından çocuk kitapları. *Hece*. Ağustos-Eylül özel sayısı, 104-105.
- Ashton, E. (1983). Measures of play behavior: The influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles*, 9(1), 43-47.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: do play and foundational skills need to compete for the teacher's attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58(3), 10-17.
- Bradshaw, M. L., Hoffman, P. R., & Norris, J. A. (1998). Efficacy of expansions and cloze procedures in the development of interpretations by preschool children exhibiting delayed language development. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29(2), 85-95.
- Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The impact of animated books on the vocabulary and language development of preschool-aged children in two school settings. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1), 28 Eylül 2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072346.pdf> adresinden indirilmiştir.
- Casby, M. W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 163-174.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Cox, A., & Drew, A. (2000). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15(4), 481-498.
- Chiong, C., & DeLoache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children's learning?. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 225-241.
- Çetin, E. (2013). Temel tanımlar ve kavramlar. İçinde M. A. Ocak (Ed.) *Eğitsel dijital oyunlar kuram, tasarım ve uygulama* (s. 2-6). Ankara: Pegem.
- Dever, M. T., & Wishon, P. M. (1995). Play as a context for literacy learning: A qualitative analysis. *Early Child Development and Care*, 113(1), 31-43.

- Dilek, A. (2012). *4-6 yaş çocuk hikâyelerindeki kahramanların liderlik özellikleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Girne Amerikan Üniversitesi, Girne, KKTC.
- Dyson, A. H. (2015). Playing with textual toys: Popular culture and childhood writing. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, 2, 461-470.
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Ganea, P. A., Canfield, C. F., Simons-Ghafari, K., & Chou, T. (2014). Do cavies talk? The effect of anthropomorphic picture books on children's knowledge about animals. *Frontiers in psychology*, 5.
- Goldstein, J. H. (1994). Introduction. İçinde J. H. Goldstein (Ed.) *Toys, play, and child development*, (s.1-7). Newyork: Cambridge University Press.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2015). Play or hard work: unpacking well-being at preschool. *Research in developmental disabilities*, 38, 30-38.
- Koç, K., Yıldız, S., & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "uyurgezer fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (4), 687-706.
- Kohm, K. E., Holmes, R. M., Romeo, L., & Koolidge, L. (2016). The connection between shared storybook readings, children's imagination, social interactions, affect, prosocial behavior, and social play. *International Journal of Play*, 5(2), 128-140.
- Körükçü, Ö., Kapıkıran, N. A., & Aral, N. (2017). Resimli çocuk kitaplarında Schwartz'ın modeline göre değerlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 133-151.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Massey, S. L. (2013). From the reading rug to the play center: Enhancing vocabulary and comprehensive language skills by connecting storybook reading and guided play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125-131.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3. Baskı) Los Angels: SAGE Publications.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Orlando, L. V. (2005). Learning literacy though play using interactive texts during storybook reading: A parent/child experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(3), 247-253.

- Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve oyun: Çocuğa oyunla yardım* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Park, H. J., & Kim, J. E. (2016). The effects of cooperative activity using character-related picture books on children's caring thinking. *Korean Journal of Childcare and Education*, 12(1), 143-170.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. İçinde B. Inhelder, H. H. Chipman, C. Zwingmann, (Ed.), *Piaget and his school: A reader in developmental psychology* (s. 11-23). New York: Springer
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood* (23. Baskı). London: Routledge
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu*, (K. İnal, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- Sever, S. (2004). Anadili ediniminde çocuk kitaplarının işlevi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 36, 14-15.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 244-280.
- Sutton-Smith, B. (1983). Piaget, play, and cognition, revisited. İçinde W. F. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (s. 229-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Toran, M. (2014). Çocukluğun ve erken çocukluk eğitiminin tarihi ve kuramsal temelleri. İçinde N. Avcı ve M. Toran (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş* (s.1-20). Ankara: Eğiten Yayıncılık
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. İçinde A. B. Aksoy (Ed.) *Okul öncesi eğitimde oyun* (s.9-30) Ankara: HedefCS Yayıncılık
- Valencia, S. W., & Sulzby, E. (1991). Assessment: assessment of emergent literacy: storybook reading. *The Reading Teacher*, 44(7), 498-500.
- Walker, C. M., Gopnik, A., & Ganea, P. A. (2015). Learning to learn from stories: children's developing sensitivity to the causal structure of fictional worlds. *Child Development*, 86(1), 310-318.
- Weisberg, D. S., Ilgaz, H., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2015). Shovels and swords: How realistic and fantastical themes affect children's word learning. *Cognitive Development*, 35, 1-14.
- Woolley, J. D., & Cox, V. (2007). Development of beliefs about storybook reality. *Developmental Science*, 10(5), 681-693.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yükselen, A., Yumuş, M., & Işık, E. (2016). Çocuk kitabı seçme kriterlerine ilişkin okul öncesi eğitimcilerin görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 161-168.
- Zigler, E. (1972). Play and child development. *Journal of Health, Physical Education, Recreation*, 43(6), 26-28.

Dörtgenler Arasındaki İlişkiler: 7. Sınıf Öğrencilerinin Kavram İmajları *

Behiye UBUZ**

Öz: Bu çalışma, öğrencilerin dörtgenler arasındaki ilişkiler ile ilgili kavram imajlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Ankara da bulunan 12 farklı okuldan toplam kırk 7. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler üç aşamada toplanmıştır. İlk olarak, Van Hiele Geometri testinin ilk 15 sorusu öğrencilerin dörtgenlere yönelik kavram imajlarını belirlemek için uygulanmıştır. Van Hiele geometri testinin sonuçları ışığında, öğrencilerin karenin tanımını, kare-dikdörtgen ve kare-eşkenar dörtgen arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve dörtgenlerin sınıflandırmasını yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Son olarak da, bir öğrencinin yapmış olduğu dörtgenlerin sınıflamasından yola çıkarak bu konuda sınıf ortamında bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki dörtgenler arasındaki ilişkilerin özellikle de hiyerarşik ilişkilerin kurulmasında dörtgenlere ait olan formel tanımlar ile öğrencilerin bunlara ait olan kavram imajları arasındaki farklılaşma önem arz etmektedir. Kavram imajının oluşumunda şekiller çok büyük rol oynamaktadır. Sonuç olarak, dörtgenlerin ve aralarındaki ilişkilerin kavranması ile ilgili öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: dörtgenler, geometri, kavram imajı, sınıflandırma, şekiller, tanım

Relations among Quadrilaterals: 7th Grade Students' Concept Images

Abstract: This study aimed to investigate students' concept images about relations among quadrilaterals. Forty 7th grade students from 12 different schools in Ankara participated in the study. Data were collected in three stages. First, the first 15 questions of the Van-Hiele Geometry test were administered to the students to determine their concept images regarding quadrilaterals. In the light of the Van-Hiele geometry test results, students were required to provide their written responses to the open-ended questions about definition of square, similarity and differences between square-rectangle and square-rhombus, and classification of quadrilaterals. Lastly, a discussion was conducted in the classroom based on a student's classification of quadrilaterals. The results indicated that while establishing relations among quadrilaterals, particularly the inclusion relations, the differentiation between a formal definition and students' concept images about it is of particular importance. Figures play a significant role in the formation of concept images. In conclusion, suggestions are provided to help students understand quadrilaterals and the relations between them.

Keywords: classification, concept image, definition, figures, geometry, quadrilaterals,

Geometrik kavramların anlamları oluşurken öğrencilerin sahip oldukları zorlukların çoğu bir kavramın formel tanımı ile kavram imajı arasındaki farklılaşma ile ilgilidir (Tall & Vinner, 1981; Vinner & Dreyfus, 1989). Yani, bir kavramın tanımı gerçek anlamından

* Bu çalışma 2008 tarihinde Bolu da gerçekleştirilen VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildirisi olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

** Prof. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, e-posta: ubuz@metu.edu.tr

saptırılmaktadır. Kavram imajı, bir kişinin bir kavram ile ilgili bilmeye ve kavramaya yönelik sahip olduğu bütün yapıdır (Tall & Vinner, 1981). Bir kavramın ismi ve/veya şekli ile ilgili olan bütün deneyimleri içerir. Bu deneyimlerde, yani matematiksel fikirler, matematiksel dil aracılığıyla iletilir. Farklı çeşitteki dillerin hepsi matematiksel dilin bir parçasıdır ve bireysel düşünme süreçlerini dönüştürmek için araçlardır. Farklı çeşitli diller: kullanılan dil (konuşulan veya yazılan), grafikler, şekiller, semboller ve diğerleridir (Vlassis, 2008).

Kavram tanımı, bir kavramı açıkça belirtmek için kullanılan kelimeler ve semboller vücudu veya biçimidir. Tanımlar hiyerarşik veya bölümlü yapıda (De Villers, 1994) karşımıza çıkmaktadır. Hiyerarşik tanımlamada (De Villers, 1994), daha özel kavramlar daha genel kavramların bir alt sınıfı olarak tanımlanır. Örneğin, karenin “bütün kenarları eşit olan dikdörtgen”, “bütün iç açıları 90 derece olan eşkenar dörtgen” ve “bütün kenarları eşit ve bütün açıları 90 derece olan paralelkenar” olarak tanımlanması gibi. Bu tanımlar bağlamında kare hem dikdörtgen, hem eşkenar dörtgen, hem de paralelkenardır. Shir ve Zaslavsky’ nın (2001) belirttiği üzere bir kavramın hiyerarşisinin derecesi değişebilir ve geri gidildikçe derece düşer. Örneğin kareyi dikdörtgen ve eşkenar dörtgene bağlı olarak tanımlamak 1. seviye ve en fazla hiyerarşik seviyedir. Kareyi paralelkenara bağlı tanımlamak 2. seviye, dörtgene bağlı olarak tanımlama 3. seviye ve çokgene bağlı tanımlama 4. seviyedir. Bölümlü tanımlamada genel olarak kavramın tüm özelliklerine vurgu yapılarak ekonomik olmayan tanım yapılır. Örneğin; karenin “dört kenarının uzunluğu birbirine eşit, karşılıklı kenarları birbirine paralel, dört açısı 90 derece, köşegenleri birbirini dik ortaltayan şekil veya dörtgen” olarak tanımlanması gibi.

Öğrenciler geometride kavramları tanımlarken, bu kavramlara karşılık gelen şekillerin yardımına başvurmaktadır; öğrencinin kavram ve şekil arasında bir ilişki kurması çoğu zaman kavram yanlışlarını beraberinde getirmektedir (Ubuz & Üstün, 2004). Şekillerde de sıklıkla esas model (tipik) (Hershkowitz, 1989, 1990; Ubuz & Üstün, 2003, 2004; Ubuz, 2006) şekiller kullanılmaktadır; fakat onların özel (ayrıcılık) oldukları düşünülmemektedir ve şekillerin bir kavram için kritik olmayan özelliği kavramları tanımlarken kullanılmaktadır (Ubuz & Üstün, 2004). Her bir geometrik kavram için bir esas model şeklin benimsenmesi öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşmasına neden olmaktadır. Geometrik şekiller, hem kavramsal hem de duyuşsal özellikler ile karakterize edilir ve geometrik şeklin anlamı tanımı tarafından yönetilir (Fishbein & Nachlieli, 1998). Bu nedenledir ki geometrik şekiller şekilsel kavramlar (Fishbein, 1993) olarak adlandırılır. Üst düzey geometrik akıl yürütmede şekilsel ve kavramsal kısıtlamalar mükemmel uyum oluşturur. Ayrıca, değişmeyen şekillere karşılık gelen kavramlar (örneğin dik üçgen) ile çeşitli şekillere karşılık gelen kavramlar (örneğin paralelkenar) ayrıştırılabilir (Fishbein & Nachlieli, 1998). Öğrencilerin üst düzey geometrik akıl yürütmeyi sağlayabilmeleri için de aynı sınıfa giren farklı şekiller arasındaki ilişkiler üzerinde durulması gerekmektedir (Ubuz, 1999a, 1999b).

Klausmeier ve Feldman (1975) bir kavramın tanımının ifade edilmesini, örneklerinin belirlenmesini ve örnek olan ve olmayanların sınıflanmasını kavram öğrenme modeli olarak önermiştir. Wilson (1990) da bütün bunların matematiksel kavramları oluşturmak için

gerekli yapı taşları olduğunu belirtmiştir. Dörtgenlerin tanımlanması, belirlenmesi ve sınıflandırılması üzerine yapılan uluslararası ve ulusal çalışmalar öğrencilerin (Akuysal, 2007; Fujita & Jones, 2007; Fujita, 2012; Monaghan, 2000; Ubuz & Üstün, 2003, 2004; Ubuz, 2006) ve öğretmen adaylarının (Örneğin, Bütüner & Filiz, 2016; Erşen & Karakuş, 2013; Türnüklü, 2014) bu konularda zorluklar yaşadıklarına işaret etmektedir. Bu çalışmalarda veriler genellikle tek kaynaktan elde edilmiştir. Hâlbuki farklı kaynaklardan elde edilen bulgular yorumların güvenilirliğini arttırmaktadır (Glesne & Peshkin, 1992). Ayrıca, bu bağlamdaki ulusal çalışmalar çoğunlukla öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı 7. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenme modeli çerçevesinde (dörtgenlerin tanımlanması, belirlenmesi ve sınıflanması) dörtgenler arasındaki ilişkiler ile ilgili kavram imajlarını seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve sınıf içi tartışma yardımı ile incelemektir. Buradan elde edilen bulgular etkili bir geometri programı ve öğretimi tasarlamak için yararlı olacaktır.

Yöntem

Örnekleme

Ankara da 12 farklı okuldan toplam kırk 7. sınıf öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerden 24 tanesi kız 16 tanesi ise erkektir. Öğrencilerin biri hariç diğerleri devlet okullarındandır.

Veri Toplama

Bu çalışmada veriler bir dershanede üç aşamada elde edilmiştir. İlk olarak, Van Hiele Geometri testinin (Usiskin, 1982) görsel, analitik, ve soyutlama (Van Hiele, 1986) boyutlarını içeren ilk 15 sorusu öğrencilerin dörtgenlere yönelik kavram imajlarını belirlemek için 25 dakika süre verilerek uygulanmıştır. Bu testin Türkçe'ye uyarlanması Duatepe (2000) tarafından yapılmıştır. Görsel düzeydeki öğrenciler geometrik şekil ve cisimleri bir bütün olarak algılarlar, özellikleri tanıma bağlı olarak kavrayamazlar. Öğrenciler şekillerin sadece görünüşlerini hesaba katarlar ve görünüşlerine göre şekillerin özelliklerini açıklarlar. Analitik düzeydeki öğrenciler şekillerin özelliklerini analiz etmeye başlarlar ve özellikleri tümüyle açıklayabilirler. Soyutlama düzeyinde öğrenciler, şekil sınıfları arasında bağ kurabilirler. Şekilleri, tanımlanan özelliklerine göre sınıflayabilirler. Bu 15 sorunun KR-21 güvenilirlik kat sayısı 0,57 olarak rapor edilmiştir (Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009). Bunun nedeni de puanlar arasındaki küçük farklar ve testteki soru sayısıdır (Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009).

Van Hiele testinde görsel boyutta olan ilk beş soruda; verilen şekiller arasından karenin (1. ve 4 soru), üçgenin (2. Soru), dikdörtgenin (3. Soru) ve paralelkenarın (5.soru) belirlenmesi istenmektedir. Analitik boyuttaki takip eden beş soruda karenin (6. Soru), dikdörtgenin (7.soru), eşkenar dörtgenin (8.soru), ikizkenar üçgenin (9. Soru), ve deltoidin (10. Soru) özelliklerinin analiz edilmesi istenmektedir. Soyutlama boyuttaki son beş soruda ise eşkenar üçgen-ikizkenar üçgen (11. Soru), üçgen-dikdörtgen (12. soru), dikdörtgen (13.

soru), dikdörtgen-paralelkenar (14. soru), ve kare-dikdörtgen-paralelkenar (15.soru) şekil sınıfları veya kavramları arasında bağ kurulması istenmektedir.

İlköğretim matematik programı van Hiele'nin diğer düşünme seviyelerini gerektirmediği için sadece ilk 15 soru kullanılmıştır (Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009). İlköğretim 1-5. sınıflar matematik öğretim programı kapsamında 3. sınıftan itibaren öğrenciler çokgenler ile ilgili geometrik cisimleri ve şekilleri tanımaya, adlandırmaya, inşa etmeye, çizmeye, karşılaştırmaya ve belli özelliklere göre gruplandırmaya başlamıştır. Diğer taraftan ilköğretim 6-8. sınıflar öğretim programında (MEB, 2005), öğrencilerin geometrik nesnelerin özelliklerini düşünerek bu özellikler arasındaki ilişkileri geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında ele alınan geometri kavramlarından kare, dikdörtgen ve üçgen 3. sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmıştır. Paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk ve çokgen kavramları ise 5. sınıfta öğretilmeye başlanmıştır.

Öğrencilerden Van Hiele geometri testini yanıtlarken her bir soru için verdikleri seçeneğe istinaden gerekçelerini açıklaması istenmiştir. Van Hiele geometri testinin sonuçları ışığında, aşağıda belirtilen açık uçlu dört soru hazırlanmıştır. Bu sorular uygulama sırasında sınıfta mevcut olan 40 öğrencinin 32'sine 30 dakika süre verilerek uygulanmıştır:

- (1) Bir arkadaşınıza karenin tanımını nasıl yaparsınız?
- (2) Kare ile dikdörtgen arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- (3) Kare ile eşkenar dörtgen arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
- (4) Özel dörtgenleri nasıl sınıflandırırsınız? Açıklayınız.

Son olarak da, bir öğrencinin 4. soruda yapmış olduğu sınıflamadan yola çıkarak dörtgenlerin sınıflandırılması konusunda sınıf ortamında 40 dakika boyunca bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Bu tartışmalar kelime kelime not edilmiştir.

Veri Analizi

Öğrencilerin Van Hiele Geometri testinin her bir sorusuna verdikleri yanıtlar doğru veya yanlış olarak değerlendirilmiş ve bunun sonucunda her bir soruyu doğru yanıtlayanların sayısının dağılım tablosu oluşturulmuştur. Van Hiele Geometri testinin her bir sorusunu yanıtlarken verilmiş olan gerekçeler, dört açık uçlu sorunun yanıtları ve sınıf içi tartışma sırasındaki söylemler şekilsel kavramlar (şekilsel ve kavramsal kısıtlamalar) bağlamında içerik olarak analiz edilmiştir.

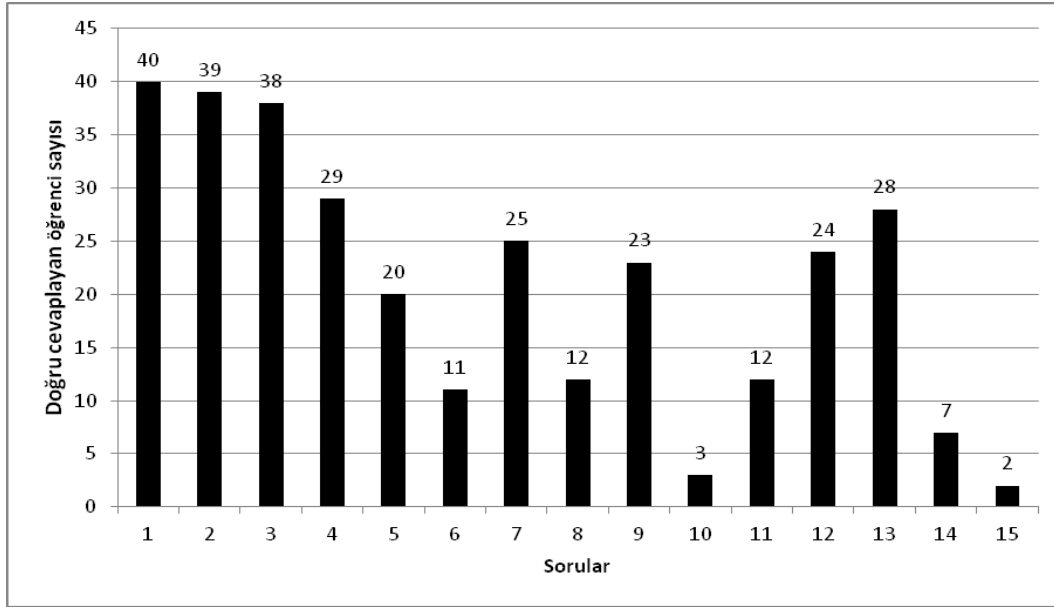
Bulgular ve Yorumlar

Çalışmadaki bulgular iki ana başlık altında sunulmaktadır: (1) Van Hiele Geometri testi: Van Hiele Geometri testi uygulamasının sonuçları, (2) dörtgenler: karenin tanımı; kare ile dikdörtgen ve eşkenar dörtgen arasındaki benzerlikler ve farklılıklar; ve dörtgenlerin sınıflandırılması.

Van Hiele Geometri Testi

Van Hiele geometri testinin sonuçları sayısal olarak değerlendirildiğinde ortalama 8,1 soru öğrenciler tarafından doğru olarak yanıtlanmıştır. Şekil 1'de görüldüğü üzere

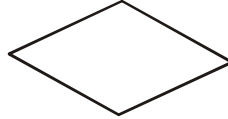
paralelkenar şeklinin belirlenmesine (soru 5); karenin (soru 6), eşkenar dörtgenin (soru 8), ikizkenar üçgenin (soru 9), ve deltoidin (soru 10) özelliklerinin analiz edilmesine; eşkenar üçgen-ikizkenar üçgen (soru 11), dikdörtgen-paralelkenar (soru 14) ve kare-dikdörtgen-paralelkenar (soru 15) kavramları arasında bağ kurmaya yönelik sorularda öğrencilerin oldukça fazla yanlış yanıt verdikleri gözlenmiştir.



Şekil 1 Van Hiele Geometri Testi Doğru Cevap Dağılımı

Paralelkenar şeklinin belirlenmesine yönelik olan 5. soruda, öğrencilerin hemen hemen yarısı sadece K ve M şekillerinin paralelkenar olduğunu söylemişler ve yaptıkları açıklamada “karşılıklı kenarları paralel ve eşittir” ifadelerine yer vermişlerdir. L şeklini paralelkenar olarak değerlendirmeyip eşkenar dörtgen olduğunu söylemişlerdir. Çoğu öğrenci bu soru için pek açıklama gereği duymadan kendileri için uygun olan seçeneği işaretlemiştir. Karşılıklı kenarları birbirine paralel olan dörtgenlerin paralelkenar olduğu söylenmesine rağmen öğrencilerin paralelkenar kavramını şekilsel olarak algıladıkları görülmektedir.

5- Aşağıdakilerin hangisi ya da hangileri paralelkenardır?


K L M

a) Yalnız K
b) Yalnız L
c) K ve M
d) Hiçbiri paralel kenar değildir.
e) Hepsi paralel kenardır.

Şekil 2 Van Hiele Testindeki 5. Soru

Karenin özelliklerinin sorulduğu 6. soruda karenin karşılıklı kenarlarının dik olduğunun ifade edildiği seçenek öğrencilerin % 60'ı tarafından doğru olarak kabul edilmiştir. Öğrenciler açıklamalarında sıklıkla “karenin tüm kenarları birbirine diktir” ve “karenin bütün kenarları birbirini dik keser” ifadelerini vermiştir. Bu öğrencilerin “Tüm açıları dik, kenarları eşit olan eşkenar dörtgene kare denir” ifadesinde bulunan ‘tüm açıları dik’ ifadesini yanlış algıladıklarını göstermektedir.

Eşkenar dörtgenin özelliklerinin sorulduğu 8. soruda öğrencilerin %30'u soruyu doğru yanıtlamıştır. Soruya genel olarak pek bir açıklama yapılmamıştır; ancak soruyu doğru cevaplandıran öğrencilerin şekil üzerinde ek çizim yaptıkları görülmüştür.

İkizkenar üçgenin özelliklerinin sorulduğu 9. soruda öğrencilerin %57,5'i soruyu doğru olarak yanıtlamıştır. Yapılan açıklamalarda ikizkenar üçgenin iki kenarının eşit olduğunu ve dolayısıyla iki açısının eşit olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yani, öğrenciler ikizkenar üçgen için “sadece iki açısı birbirine eşit olmalıdır” şeklinde açıklama yapmışlardır. Öğrencilerin çoğu “ölçüsü eşit olan en az iki açısı olmalıdır” seçeneğini kendi düşüncelerine en yakın olduğu için işaretlediklerini belirtmiştir.

Deltoidin özelliklerinin sorgulandığı 10. soruya öğrencilerin hemen hepsi yanlış yanıt vermiştir. Soruyu yanıtlamak için öğrencilerin ilk olarak çemberde merkez ile çember üzerindeki bir noktayı birleştiren doğru parçasının yarıçap olduğunu bilmeleri ve şekilde görmeleri gerekmektedir. Buradan da tabanları ortak iki ikizkenar üçgenin yani deltoidin oluştuğunun farkına varması gerekmektedir. Fakat test uygulandığında öğrenciler henüz çember konusunu öğrenmemiştir.

Eşkenar üçgen-ikizkenar üçgen ilişkisinin kenar uzunluğu ve açı ölçüleri çerçevesinde sorulduğu 11. soruda, öğrencilerin % 47,5 “ABC üçgeninin üç kenarı eşit uzunluktadır” ve “ABC üçgeninde, B ve C açılarının ölçüleri eşittir” önermelerinin aynı anda doğru

olamayacağını ifade etmiştir. Bu da öğrencilerin eşkenar üçgeni aynı zamanda ikizkenar üçgen olarak kabul etmekte zorlandıklarını göstermektedir.

Paralelkenarı ve dikdörtgeni birbirinden ayıran özelliklerin sorulduğu 14. soruda öğrencilerin %30'u bazı paralelkenarlar için "karşılıklı açıları eşittir" ifadesinin geçerli olmadığını ve % 27,5'ide verilen seçeneklerin her birinin bazı paralelkenarlar için doğru olmadığını düşünmüştür.

Kare, dikdörtgen ve paralelkenar kavramlarının hangilerinin birbirini içerdiği sorulan 15. soruda, 14. soruda olduğu gibi dörtgenlerin özelliklerinin incelenmesi ve sınıflandırılmasına yöneliktir. Paralelkenar, kare ve dikdörtgenin özellikleri arasında hemen doğru bir ilişki kurulmamıştır. Öğrencilerin %40'ı "dikdörtgenin tüm özellikleri, tüm paralelkenarlar için geçerlidir" seçeneğini işaretlemiştir. Yapılan açıklamalarda doğru olarak "dikdörtgende bir paralelkenardır" ifadesine yer verilmiştir. Fakat her paralelkenar dikdörtgen değildir. Bu öğrencilerin hiyerarşik ilişkiyi tam olarak anlamadıklarını veya yukarıda belirtilen seçenekte bulunan "tüm" ifadesine dikkat etmediklerini göstermektedir.

Van Hiele testindeki sonuçlar, öğrencilerin dörtgenlerin benzer ve farklı özellikleri arasında pek sağlıklı bir ilişki kuramadıkları ve dörtgenler arasında özellikle de paralelkenar, kare, dikdörtgen ve eşkenar dörtgen arasında doğru bir sınıflandırma yapamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin fazlasıyla yanlış yanıt verdikleri sorularda yapılan açıklamalar detaylı olarak incelendiğinde, öğrencilerin bazı kavram yanılgıları olduğunu ve dörtgenlerin özellikleri arasında çok kolaylıkla ilişki kuramadıkları görülmektedir. Dörtgenlerin birinin diğerini (özellikleri yönünden) kapsaması öğrenciler tarafından açıklanamamaktadır.

Dörtgenler

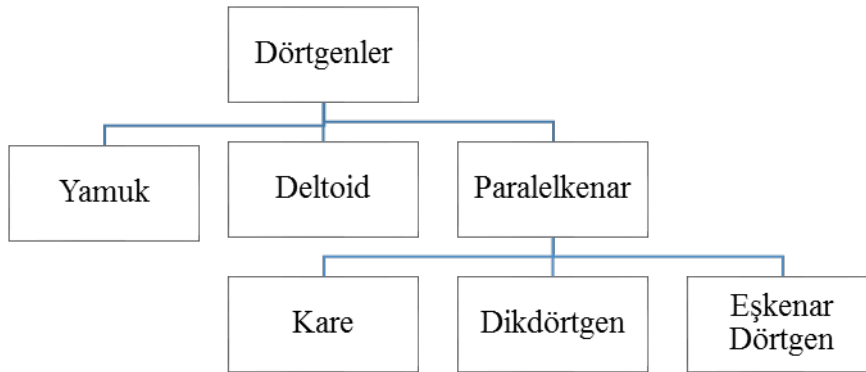
Karenin tanımı. Dokuz öğrenci karenin tanımını yaparken yazılı ifadenin yanı sıra şekilsel olarak da kareyi göstermiştir. Bu dokuz öğrenciden sadece bir tanesi "4 kenarı birbirine eşit olan paralelkenardır" gibi hiyerarşik bir tanım yapmıştır. Bu öğrenci doğru olarak kareyi paralelkenarın özel hali olarak tanımlamıştır; fakat bu tanım karenin sınırlılıklarını tam olarak ortaya koymamaktadır. Çünkü bu tanım kenarları dik olmayan eşkenar dörtgeni de kapsamaktadır. Diğer öğrenciler karenin "eşit kenar uzunlukları" ve "iç açı ölçülerinin 90 derece" olması gibi özelliklerini maddeler halinde sıralayarak bölümlü yapıda tanım oluşturmuşlardır. Dört öğrenci ayrıca "kenarlarının paralel" olması gerektiğini belirtmiştir.

Kareyi sadece yazılı ifade ile tanımlamaya çalışan 23 öğrencinin altısı karenin tanımını bir tümce ile vermiştir. Dört öğrenci "dört kenar uzunluğu birbirine eşit, bütün açıları 90° olan dörtgene kare denir" tanımı ile kareyi dörtgenin özel hali olarak ortaya koymuştur. Diğer iki öğrenci kareyi "birbirine eşit 4 kenarı olan düzgün simetrik şekle denir" veya "kare, tüm kenarları eşit olan, iç açıları toplamı 360 derece olan şekle denir" olarak tanımlamıştır. "Kare, tüm kenarları eşit olan, iç açıları toplamı 360 derece olan şekle denir" tanımı kare tanımının sınırlılıklarını tam olarak ortaya koymamaktadır.

23 öğrencinin 17'si karenin tanımını bölümlü yapıda ifade etmiştir. Bütün öğrenciler tarafından belirtilen özellik "karenin eşit kenar uzunluklarının" olmasıdır. Sekiz öğrenci "iç açı ölçülerinin 90° olması gerektiğini belirtmiştir. Sadece üç öğrenci "karşılıklı kenarların paralel" olması gerektiğini vurgulamıştır. İki öğrenci de "kare bir dörtgendir" gibi ifade kullanarak kareyi dörtgenin özel hali olarak ifade etmiştir.

Kare ile dikdörtgen ve eşkenar dörtgen arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. Öğrencilerin van Hiele geometri testinin 14. ve 15. sorularına vermiş olduğu hatalı yanıtlar ve açıklamalar neticesinde kare-dikdörtgen ve kare-eşkenar dörtgen arasındaki farklılık ve benzerlikleri açıklamaları istenmiştir. Kare-dikdörtgen ve kare-eşkenar dörtgenin benzerlikleri doğru olarak ifade edilmiştir. Farklılıkları belirtirken ise kavramlara karşılık gelen şekillerin yardımına başvurulmuştur; öyle ki "eşkenar dörtgenin açıları birbirine eşit değildir, farklıdır. Karenin açıları 90 derecedir", "eşkenar dörtgen ve karenin duruşları ve şekilleri farklıdır", "dikdörtgenin iki uzun iki kısa kenarı vardır. Karenin bütün kenarları eşittir", vs. Öğrenciler farklılıkları belirtirken kritik olmayan özellikleri belirtmiştir. Bu eğilim sınıflandırmanın önünde bir engel teşkil etmektedir

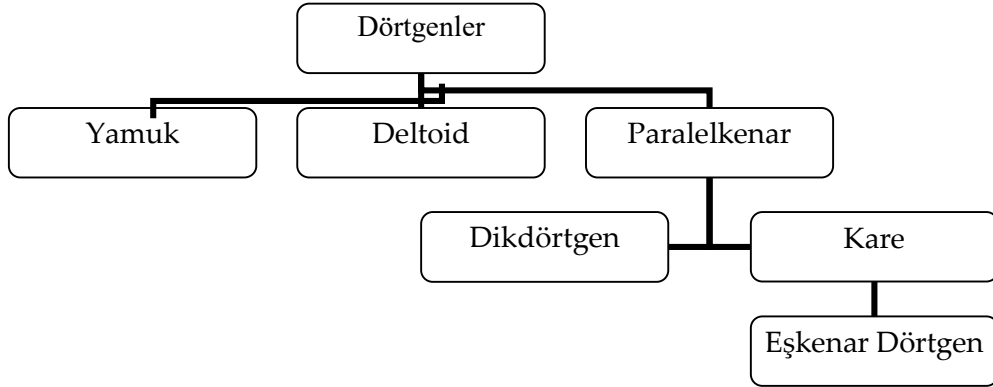
Dörtgenlerin sınıflandırılması. Dörtgenlerin sınıflandırılması istenen 4. soruda öğrenciler sınıflandırmaları dörtgenlerin benzerlik ve farklılıklarını göz önünde tutarak yapmıştır; ancak daha çok farklılıklar göz önüne alınarak sınıflandırma yapılması tercih edilmiştir. Öğrencilerin 13'ü (%40) dörtgenler arasında bir sınıflandırma yapamamıştır. Sınıflandırma yapan 19 öğrencinin yarısı yamuk ve deltoidi paralelkenardan ayrı olarak göstermiştir. Kare, dikdörtgen ve eşkenar dörtgeni paralelkenarın bir "alt kümesi" olarak göstermişlerdir. Yapılan sınıflandırmalardan en sıkça rastlanana aşağıdaki gibidir (Bakınız Şekil 3).



Şekil 3 Dörtgenler İle İlgili En Sıkça Yapılan Sınıflandırma

Hatice isimli öğrencinin sınıflandırmasından hareketle sınıf içinde bir tartışma gerçekleştirilmiştir. Hatice ilk olarak kendi yapmış olduğu sınıflandırmayı tahtaya çizmiştir

(Bakınız Şekil 4). Daha sonra öğrenciler ve öğretmen arasında aşağıda verilen diyalog gerçekleşmiştir.



Şekil 4 Hatice nin Dörtgenler ile ilgili Yaptığı Sınıflandırma

Hatice Dörtgenlerin hepsinin dört kenarı ve dört köşesi vardır. Yalnız bunlar arasında bazı farklılıklar vardır. Örneğin; açıları 90° olanlar ve olmayanlar; kenarları birbirine paralel olanlar ve olmayanlar; kenarları birbirine eşit olanlar ve olmayanlar; köşegenleri birbirine eşit olanlar ve olmayanlar gibi.

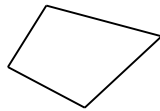
Öğretmen Neden böyle bir sınıflandırma yaptığını açıklayabilir misin? Örneğin yamuk için ne söyleyebilirsin?

Hatice Paralelkenarın iki kenarı birbirine ve kalan iki kenarı da birbirine paraleldir ancak yamuğun kenarları paralel değildir.

Uğurcan Yamuğun iki kenarı birbirine paralel olmalıdır.

Mert Yamuğun iki kenarı birbirine paraleldir ve bu kenarlar karşılıklıdır.

Hatice Yamuğun şekli budur. (tahtaya şekli çiziyor)



Öğretmen O halde yamuğu nasıl tanımlayabiliriz?

Aslıhan İki kenarı paralel olan dörtgendir.

Öğretmen Deltoidi neden yamuk ve paralelkenardan ayrı olarak düşündün?

Hatice Kenarları paralel olmadığı için ayrı olarak düşündüm.

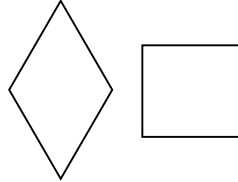
Öğretmen Paralelkenar sınıflandırması için ne söyleyebilirsin?

Hatice Kare, eşkenar dörtgen ve dikdörtgenin karşılıklı kenarları paraleldir. Bunların içinde karenin tüm kenarları birbirine eşit olduğundan ve dikdörtgenin iki kenarı birbirine eşit olduğu için ayrı ayrı düşünülmelidir.

Mert Kare ve dikdörtgen paralel kenarın altkümesidir. Ama birbirinden farklıdır.

Öğretmen Peki... Eşkenar dörtgen ile kare arasındaki ilişki için ne söyleyebilirsiniz?

Hatice Birbirlerine çok benzerler. Kenarlar birbirine eşittirler. Alan ve çevre formülleri de aynıdır. Kare ve eşkenar dörtgen birbirinin ikizi gibidir. Sadece duruşları farklıdır. Eşkenar dörtgen birbirine eşit iki ikizkenar üçgenin tabanlarından birleştirilmesi gibidir. Karenin ise farklıdır.



Öğretmen Eşkenar dörtgen ile kare arasındaki farklılık için başka ne söyleyebilirsiniz?

Caner Karenin açıları 90° 'dir. Eşkenar dörtgenin açıları 90° olmaz.

Öğretmen Kare ve dikdörtgeninin tanımlarını düşünerek sınıflandırmanızı tekrar gözden geçirin?

Hatice Karşılıklı kenarları birbirine paralel ve eşittir ayrıca açıları 90° 'dir.

Öğretmen Peki... Karede bir dikdörtgen olur mu? Çünkü onun da karşılıklı kenarları birbirine eşit ve paralel; açıları da 90 derecedir.

Özgür O zaman kareyi dikdörtgenin altına koymamız gerekiyor.

Hatice Hayır değildir çünkü karenin dört kenarı eşittir ve bu yüzden dikdörtgenden farklıdır.

Buradaki diyalogdan anlaşılacağı üzere Hatice kareyi dikdörtgen ve eşkenar dörtgenin alt kümesi olarak görmemekte ve kabul etmemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Van Hiele testi sonuçları kare, dikdörtgen, paralelkenar ve üçgen şekillerinin belirlenmesine yönelik olan sorularda öğrencilerin daha çok paralelkenarın belirlenmesinde sorun yaşadığını göstermiştir. Çünkü öğrenciler eşkenar dörtgeni paralelkenar olarak kabul etmemiştir. Karenin, dikdörtgenin, eşkenar dörtgenin ve ikizkenar üçgenin özelliklerinin analiz edilmesine yönelik sorularda öğrencilerin en fazla karenin ve eşkenar dörtgenin özellikleri konusunda sorun yaşadığını göstermiştir. Eşkenar üçgen-ikizkenar üçgen, üçgen-dikdörtgen, dikdörtgen, dikdörtgen-paralelkenar ve kare-dikdörtgen-paralelkenar kavramları arası ilişkilerin analiz edilmesine yönelik olan sorularda da en fazla kare-dikdörtgen-paralelkenar ilişkilerinde sorun yaşamışlardır. Buradaki sonuçlar dörtgenler arasındaki ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde en büyük sorunun kare-dikdörtgen ve kare-eşkenar dörtgen kavramları arasında olduğunu göstermektedir. Bu kavramlar

arasındaki ilişkiler bağlamındaki zorluk başka çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Ubuz & Üstün, 2003, 2004; Türnüklü, 2014).

Kare-dikdörtgen ve kare-eşkenar dörtgen arasındaki benzerlik ve farklılıkların yazılmasının istendiği açık uçlu sorularda özellikle farklılıklar belirtilirken kavramlara karşılık gelen esas şekillerin kritik olmayan özellikleri belirtilmiştir. Benzer sonuç sınıf içinde yapılan tartışmada da gözlenmiştir. Bu bulgu farklı başarı seviyesindeki 8.sınıf öğrencilerinin dörtgenleri belirlemesini inceleyen Ubuz ve Üstün'nün (2003, 2004) sonuçları ile tutarlıdır. Ayrıca, öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Erşen & Karakuş, 2013; Türnüklü, 2014). Bu da göstermektedir ki esas model (tipik) şekiller hiyerarşik ilişkileri kavramada engel oluşturmaktadır. Kavramlar ile ilgili sadece esas model şekillerin çizilmesi, öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir (Ubuz & Üstün, 2004). Ubuz'un (2006) yapmış olduğu 7. sınıf matematik kitabı incelemesinde dikdörtgen ve paralelkenar ile ilgili çoğunlukla esas model şekillerin kullanıldığı rapor edilmiştir. Örneğin, dikdörtgen denildiğinde sadece iki uzun iki kısa kenarı olan dikdörtgen şeklinin sürekli kullanılması karenin dikdörtgen olarak kabul edilmesini zorlaştırmaktadır.

Kare ile ilgili yapılan tanımlar Shir ve Zaslavsky'nın (2001) kavram hiyerarşisinin derecesi bağlamında incelendiğinde görülmektedir ki çok az öğrenci kareyi paralelkenar (2. seviye), dörtgen (3. seviye) veya simetrik şekil (5. seviye) kavramlarıyla ilişkilendirmiştir. Bu ilişkilendirmeler yapılmış olmasına rağmen yapılan tanımlar kare kavramının sınırlılıklarını yansıtmamaktadır. Örneğin, "4 kenarı birbirine eşit olan paralelkenar" tanımı kareyi değil eşkenar dörtgeni kapsamaktadır. Bunun yanında karenin dikdörtgen ve eşkenar dörtgen gibi (1. seviye) kavramlarla ilişkilendirilmesi yapılmamıştır. Öğrencilerin % 78' i tarafından karenin bölümlü yapıdaki tanımları gerekli bazı özellikleri içermiş olmasına rağmen yeterli değildir. Bu tür tanımlarda karede karşılıklı kenarların paralel olması özelliği ve hiyerarşik ilişkiler göz ardı edilmiştir. Benzer bir sonuç sınıf öğretmen adaylarından birbirinden farklı üç tane kare, dikdörtgen, yamuk ve paralelkenar çizilmesinin istendiği Erşen ve Karakuş'un (2013) çalışmasında görülmektedir. Öğretmen adayları farklı çizimler yaparken ya şeklin boyutunu değiştirmiş ya da şekli döndürmüşlerdir.

Bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki dörtgenler arasında ilişkilerin özellikle hiyerarşik ilişkilerin kurulmasında dörtgenlere ait olan formel tanımlar ile öğrencilerin bunlara ait olan kavram imgesi arasındaki farklılaşma önem arz etmektedir. Kavram imgesi oluşumunda şekiller çok büyük rol oynamaktadır.

Öneriler

Dörtgenlerin ve aralarındaki ilişkilerin kavranabilmesi için konuların sıralanışının gözden geçirilmesi ve ilişkisel anlamaya yönelik öğretim yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Konuların sıralanışının genelden özele doğru paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kare çerçevesinde sunulması hiyerarşik ilişkilendirmenin tam olarak anlaşılabilmesi için uygun olabilir (Ubuz & Üstün, 2004). Bundan sonraki çalışmalarda bu konunun araştırılması gerekmektedir. Veri toplama bölümünde bahsedildiği üzere öğrenciler 3. sınıfta ilk olarak kare ve dikdörtgen kavramları ile tanıştırılmıştır. Paralelkenar

ve eşkenar dörtgen konuları ise ilk defa 5. sınıfta ele alınmıştır. Yeni yayınlanmış olan ilkökul matematik dersi öğretim programında (MEB, 2015) öğrenciler 4. sınıf sonuna kadar yine paralelkenar ve eşkenar dörtgen kavramları ile karşılaşmamaktadır. 3. ve 4. sınıflarda önceki matematik programında olduğu gibi kare ve dikdörtgen kavramları ile tanıştırılmaktadır.

Klausmeier ve Feldman'ın (1975) önerdiği kavram öğrenme modeli çerçevesinde (tanımının ifade edilmesi, örneklerinin belirlenmesi ve örnek olan ve olmayanların sınıflanması) gerçekleştirilecek farklı öğretim yaklaşımlarıyla öğrencilerin kavram imajları ile kavram tanımları arasındaki etkileşim ortaya çıkartılabilir ve böylelikle kavramlar arası ilişkileri anlaması sağlanabilir. Bir yaklaşım; öğrencilerin bir kavram ile ilgili farklı tanımlar oluşturmaları ve farklı şekiller çizmeleri istenerek ortaya çıkan çatışmalar ve çelişkiler ışığında kavramı oluşturmaları sağlanabilir. İkinci yaklaşım; öğrencilere hiyerarşik ilişkileri sorgulamasını sağlayacak sorular yöneltilerek düşüncelerini sözel ve şekilsel olarak ifade etmesi sağlanabilir. Toluk ve Olkun (2004) sınıf öğretmeni adaylarının dikkatini şekillerin özelliklerine (paralellik, açı, vb.) ve bu özelliklere göre sınıflandırmaya çekebilmek için ikizkenar üçgen ile eşkenar üçgen arasında ne tür bir ilişki vardır? Hangisi hangisini kapsar? Neden? gibi sorulara sınıfla birlikte yanıt aramışlardır. Daha sonra öğretmen adaylarının vardıkları sonuçları hem sözel hem de şema ile ifade etmelerini istemişlerdir. Sonuç olarak da bu tür etkinliklerin kişilerin geometrik düşünme düzeylerinin gelişiminde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Üçüncü yaklaşım; şekilleri manipüle etme ve üzerinde ölçüm yapma imkanı veren dinamik bilgisayar yazılımları (örneğin, Geometer's Sketchpad) kullanılarak geometrik kavramlar ve aralarındaki ilişkiler keşfettirilebilir (Örneğin, Ubuz, Üstün, & Erbaş, 2009). Son yaklaşım; öğrencilerin cümlelerdeki ifadelerin ne anlama geldiği üzerine düşünmesi sağlanabilir. Örneğin, "dikdörtgenin tüm özellikleri, tüm paralelkenarlar için geçerlidir" ifadesinde tümün iki farklı ifadede ne anlama geldiği veya "karenin tüm kenarları birbirine diktir" "karenin bütün kenarları birbirini dik keser" ifadelerinde tüm ve bütün ifadelerinin ne anlama geldiği üzerinde durulması gereken durumlardır. Dil bilgisi dersinde de geometri gibi matematiksel konulardaki ifadelerin ne anlama geldiği dil açısından tartışılabilir. Böylelikle dil bilgisi ve matematik dersleri arasında ilişki kurulabilir ve öğrenme kolaylaştırılabilir.

Teşekkür

Veri toplama sürecindeki katkılarından dolayı Ali Oktay KOÇ' a çok teşekkür ederim.

Kaynakça

- Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanlışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Bütüner, S. Ö. & Filiz, M. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının dörtgenleri sınıflandırma becerilerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 43-56.
- De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 11-18.
- Duatepe, A. (2000). *An investigation on the relationship between Van Hiele geometric level of thinking and demographic variables for preservice elementary school teachers*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Duatepe-Paksu, A. & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes and thinking levels. *Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.
- Erşen, Z. B., Karakuş, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının dörtgenlere yönelik kavram imajlarının değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 124-146.
- Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 24(2), 139-162.
- Fischbein, E. & Nachlieli, T. (1998). Concepts and figures in geometrical reasoning. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1193-1211.
- Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.
- Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of the inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 60-72.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming a qualitative researcher: An introduction*. New York: Longman.
- Hershkowitz, R. (1989). Visualization in geometry-two sides of the coin. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 61-76.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klausmeier, H.J. & Feldman, K. V. (1975). Effects of a definition and varying number of examples and nonexamples on concept attainment. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 174-178.
- Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (6-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *İlkokul matematik dersi (1,2,3, ve 4 sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Monaghan, F. (2000). What differences does it make? Children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational Studies in Mathematics*, 42, 179-196.
- Shir, K. & Zaslavsky, O. (2001). What constitutes a (good) definition? The case of a square. In M. Van den Heuvel-Panhuizen (Ed.), *Proceedings of the 25th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 161-168). Utrecht: Utrecht University.
- Tall, D., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 151-169.
- Toluk, Z. & Olkun, S. (2004). Sınıf öğretmenleri adaylarının geometrik düşünme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(134), 55-60.
- Türnüklü, E. (2014). Dörtgenlerde aile ilişkilerinin yapılandırılması: İlköğretim matematik öğretmen adaylarının ders planlarının analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 197-207.
- Ubuz, B. (1999a). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 95-104.
- Ubuz, B. (1999b). 10 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Geometri'de Kavram Yanlışları ve Cinsiyet Farklılıkları. *Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, 11, 179-184.
- Ubuz, B. & Ustun, I. (2003). Figural and conceptual aspects in identifying polygons. *Proceedings of the 27th International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol.1, p. 328), USA.
- Ubuz, B. & Ustun, I. (2004). Figural and conceptual aspects in defining and identifying polygons. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 15-26.
- Ubuz, B. (2006). Student conceptions and textbook messages: Polygons. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol.1, p. 347), Charles University, Prague, Czech Republic.
- Ubuz, B., Üstun, I., & Erbaş, A. K. (2009). Effect of dynamic geometry environment on immediate and retention level achievements of seventh grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 147-164.
- Usiskin, Z. (1982). Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry. Columbus, USA: ERIC.
- Van Hiele, P. M. (1986). Structure and insight. A theory of mathematics education. London: Academic Press.
- Vlassis, J. (2008). The role of mathematical symbols in the development of number conceptualization. *Philosophical Psychology*, 21(4), 555-570.
- Vinner, S. & Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(4), 356-366.
- Wilson, P. S. (1990). Inconsistent ideas related to definitions and examples. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 12 (3-4), 31-47.

Andragogical, Pedagogical and Lifelong Learning Orientations of Freshman Engineering Students in a Project-Based Course

Tanju DEVECİ* Fatma TEZCAN**

Abstract: This paper provides a comparison of andragogical and pedagogical orientations to learning, and argues that andragogy needs to be viewed as a principle for lifelong learning. Andragogical and lifelong learning assumptions are discussed from the perspective of engineering education in general and project-based learning in particular. The paper also presents the results of a small-scale study conducted on fifty-eight freshman engineering students' andragogical and lifelong learning orientations in the context of Khalifa University of Science and Technology, Petroleum Institute, Abu Dhabi in the UAE. Results showed that the students had a greater tendency towards andragogical orientations, and that they had a moderate level of lifelong learning orientation. Data also revealed a positive correlation between andragogical and lifelong learning tendencies, and a negative correlation between pedagogical and lifelong learning tendencies. The results of the study are discussed and recommendations are made.

Keywords: Andragogy, Pedagogy, Lifelong Learning, Project-based Learning, Engineering Education

Birinci Sınıf Mühendislik Öğrencilerinin Proje Tabanlı Bir Dersteki Andragojik, Pedagojik ve Yaşamboyu Öğrenme Eğilimleri

Öz: Bu çalışma, öğrenmeye andragojik ve pedagojik yönelimlerin karşılaştırmasını ortaya koymakta ve andragojinin yaşamboyu öğrenme için bir ilke olarak görülmesini savunmaktadır. Yaşamboyu öğrenme ve andragojik varsayımlar genelde mühendislik eğitimi ve özelde de proje tabanlı öğrenme perspektifinden tartışılmaktadır. Çalışmada ayrıca, Abu Dhabi UAE'de Khalifa Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde elli sekiz mühendislik öğrencisinin andragojik ve yaşamboyu öğrenme yönelimleri üzerine yapılan küçük ölçekli bir çalışmanın sonuçları sunulmaktadır. Araştırma sonuçları öğrencilerin andragojik yönelimlere daha fazla eğilimli olduklarını ve yaşamboyu öğrenme yöneliminde orta düzey olduklarını göstermiştir. Araştırma verilerinde, andragojik ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir ilişki olduğu; pedagojik ve yaşamboyu öğrenme eğilimleri arasında ise negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Andragoji, Pedagoji, Yaşamboyu Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme, Mühendislik Eğitimi

* Yrd. Doç. Dr., Khalifa University of Science and Technology, Petroleum Institute, the Communication Department, Abu Dhabi, United Arab Emirates, tdevci@pi.ac.ae

** Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Muğla, Türkiye, fatmatezcan@mu.edu.tr

Given the incredible pace of scientific and technological developments, whether or not practicing engineers must improve their existing skills and acquire new skills is no longer even a discussion. It is also beyond any doubt that changes triggered by these advances challenge global well-being at individual and societal levels. Several attempts have been made to encourage organizations as well as individual members of the society to assume responsibility for continuous education so that these challenges can be tackled more effectively, and yet there is room for still more economic and personal growth. This has led to the arguments that learning cannot be confined to physical classrooms (Ofsted, 2008) or a certain age (McClusky, 1945; Zehr, 2013), with life itself being a venue for learning (Titmus, 1979). Out of these specific arguments and related ones emerged the term ‘lifelong learning’ (LLL), which has become a catch phrase in many disciplines, and engineering has not been immune to this discussion. Various national and international documents on engineering education have touched upon the requirement for LLL (ABET, 2013; Dutta, Patil & Porter, 2012). However, the characteristics of what makes an efficient lifelong learner do not seem to be at the heart of the discussion. Neither is there enough focus on whether or not learners’ beliefs and learning orientations need to be identified. In addition, a lack of interest in the characteristics of adult learners engaged in LLL results in little to no use of adult education terminology in the field. Pedagogy, the literal definition of which is ‘the art and science of *teaching* children’ (Knowles, 1973, p. 40), is used much too broadly and dominates talks on LLL.

The main impetus for the current paper results from this identifiable gap in the literature. It will be argued that ‘andragogy’, a term commonly used in adult education, and LLL overlap to a great extent. Yet, they seem to be used in isolation from each other. There will also be some discussion on how the project-based learning (PBL) approach in engineering education develops students’ LLL skills, and how relevant andragogy is to engineering education. To this end, we will describe two PBL-based courses at Khalifa University of Science and Technology, Petroleum Institute in Abu Dhabi. We will argue that these courses provide students with opportunities to learn and use LLL skills. Although andragogy does not seem to appear in the lexicon used by the faculty or in the teaching materials, its pillars are targeted indirectly through LLL-friendly curricula used in both courses. However, it may not always be appropriate to assume that students, whether adults or young adults at college, are andragogically or LLL oriented despite the emphasis put on both. Therefore, it seems necessary to identify learners’ orientations so that suitable teaching/learning interventions can be planned. With this in mind, this research is intended to shed at least some light on freshman engineering students’ learning propensities. In addition, empirical evidence is necessary to support our assumption that lifelong learners are andragogically-oriented. This research is an attempt to identify if such evidence exists.

Purpose of the Study

For the above-mentioned reasons, this study aimed to determine the andragogical and lifelong learning orientations of freshman engineering students. It also aimed to identify the

association between these students' andragogical and LLL orientations. With these purposes, the study sought answers to the following questions:

1. What is the extent to which freshman engineering students are andragogically-oriented?
2. What is the extent to which freshman engineering students are LLL-oriented?
3. What kind of correlation is there between the students' andragogical and LLL orientations?

Literature Review

Andragogy

Defined as "the art and science of helping adults learn" (Knowles, 1980, p. 38), andragogy is regarded as distinct from pedagogy which is traditionally defined as "the art and science of educating children" (Knowles, 1980, p. 38). The Greek stem word 'andra' in the term andragogy means 'man, not boy', or in other words 'adult', and 'agogus' means 'leader of'. Taken together it means the leader of adults (Knowles, 1980). However, pedagogy stems from the Greek words 'paid' meaning 'child' and 'agogus', the combination of which means the leader of children (Knowles, 1980). This comparison suggests that, to avoid confusion, educators need to be clearer with the terminology they use. Table 1 below further compares the learning-related concepts according to pedagogical and andragogical assumptions.

Table 1
Andragogical Assumptions versus Pedagogical Assumptions

Concepts	Andragogical assumptions	Pedagogical assumptions
The learner	Increasingly self-directed	Dependent
Role of learner's experience	A rich source for learning by self and others	To be built on more than used as a resource
Readiness to learn	Develops from life tasks and problems	Uniform by age-level and curriculum
Orientation to learning	Task or problem-centered	Subject-centered
Motivation	By internal incentives and curiosity	By external rewards and punishment

Knowles (1992, p. 12)

As is indicated in Table 1, a pedagogical orientation to learning and teaching assumes that students are dependent on the teacher, and that what counts is the subject matter rather than problems faced by the students at a particular time. Students' lack of experience is argued to prevent incorporation of their past experiences into the learning environment. Students are perceived as immature and the focus is on young or immature students' socialization processes (Yoshimoto, Inenaga & Yamada, 2007). Considering these differences,

the role of the teacher in the andragogical model shifts towards that of a facilitator who works together with learners in diagnosing needs, deciding on objectives based on those needs, designing learning experiences supported by suitable techniques and materials as well as evaluating learning outcomes (Knowles, 1973, p. 54).

Despite the distinctions made between andragogy and pedagogy, the reality of a dichotomy between the two concepts has been the topic of much discussion. Hanson (2010) asserts that there is little real evidence that adults and children have totally different orientations to learning. She acknowledges the fact that factors such as age and experience play a role, but warns that their significance may be overrated and therefore misleading. Greater age does not necessarily predict more experience, thus requiring educators to consider more specific characteristics of each individual learner, the content matter, the learning setting, the relationships between learners and teachers, and the learners' peers (Hanson, 2010). Research has also shown that not all adult learners have a strong andragogical orientation, and some in fact may be more pedagogically-oriented especially if they have been exposed to pedagogical assumptions over an extended period of time (Deveci, 2007). It has further been suggested that an orthogonal approach to andragogy and pedagogy would allow individual learners to be placed "within a two dimensional space that is bounded on one side by andragogy and on the adjoining side by pedagogy" (Delahaye, Limerick & Hearn, 1994). As classroom practitioners, some teachers also observe that school children are generally impatient to apply their knowledge immediately like adult learners (Nikolova, Malcheva, Stefanova & Boytchev, 2013). These teachers therefore note that the shift from subject-centeredness to problem-centeredness in school teaching is unavoidable, and that students do not want to be passive in their learning, but instead to participate as soon as possible. This requires teachers of school children to create active learning environments where students assume responsibility for their own learning so that they are internally motivated, as is the case in the andragogical approach.

In response to arguments on the distinctions as well as the overlap between andragogy and pedagogy, new models have been developed. One of these is the 'pedandragogy', a synthesis of the core elements of both approaches promoting the development of learning environments compatible with self-engaged learning by learners of all ages (Samaroo, Cooper & Green, 2013). Another term coined to blend the two concepts is 'metagogy', which advocates blending various aspects of pedagogy and andragogy "in a way that meets the needs of adult learners depending on their needs in a specific educational context" (Peterson & Ray, 2013, p. 80).

Lifelong Learning

The early conceptual foundations for lifelong learning (LLL) can be found in the writings of Plato, although John Dewey, Eduard Lindeman and Basil Yeaxlee were the first scholars who adopted a systematic approach to the concept arguing that education cannot be

divorced from life itself (Ayhan, 2006). Influenced by this particular orientation to learning, UNESCO stated that LLL stems from

... the concept that education is not a once-for-all experience that is confined to an initial cycle of continuous education commenced in childhood, but a process that should continue throughout life. Life itself is a continuous learning process, but each person needs specific opportunities for continuing, purposive and sequential learning in order that he or she may keep abreast of technical and social change, may equip himself or herself for changes in his or her own circumstances ... (Titmus, 1979).

UNESCO's explanation of the concept highlights the organizational and purposeful aspect of LLL learning, not leaving education to chance. This requires various organizations such as schools, universities and local administrations to assume certain responsibilities of organizing and offering citizens the opportunities for LLL. Beairsto (2000) observes that organizational training programs focus on what learners know rather than on future developments, and training offered now is likely to be out of date by the time the target content and skills are implemented. He notes that individual members of organizations are required to learn and unlearn on their own so that they can keep with rapid changes, and tackle unexpected situations. Only in this way can they adapt to changes, survive challenges and contribute to the shaping of their organization's future. Therefore, individuals should take responsibility for assuming active roles in learning for their own and their organization's sake. This requires lifelong learning skills, "refer[ring] not to the specific information that students acquire during their formal education, but to how successfully they can continue to acquire information after their formal education has ended" (Dong, 2004, p. 75). Love (2011) lists the requisite skills as follows: (a) taking responsibility for planning, a professional career path, (b) understanding the role of professional organizations in lifelong learning, (c) seeking certifications associated with one's profession, (d) self-assessing, asking others to assess himself/herself, reflecting and taking learning action based on assessment and reflection, (e) remaining current in one's field and taking responsibility for identification of knowledge deficiencies and learning opportunities, (f) knowing criteria used to evaluate performance and professionalism, (g) having a multiyear professional development plan, and (h) having learning interests outside one's profession and pursuing those with vigor.

Duman (2007), who approaches the concept from the literacy perspective, argues that lifelong learners need to possess the traits attributed to knowledge-literate people as the foundation for LLL. Some of these traits are as follows: (a) making informed decisions based on knowledge, (b) deciding their knowledge needs and figuring out ways of addressing those needs, (c) defining potential sources of knowledge, (d) evaluating the accuracy and usefulness of knowledge they gain, (e) organizing and storing knowledge, and (f) integrating new knowledge with what already exists and using it to deal with problems and challenges.

Andragogy and Lifelong Learning: Two Sides of the Same Coin?

Reischmann's (2005, p. 58) definition of andragogy is based on the concept as "the science of the lifelong and lifewide education and learning of adults." Similarly, Henschke (2013, p. 38) defines LLL as follows:

[An] ... andragogical principle regarded as the continuous and never complete development, changes, and adaptation in human consciousness including learning that occurs partly through deliberate action of Non-Formal, Informal, Formal educational systems, but even more as a result of the business of living; and, may be intentional or unintentional that includes acquiring greater understanding of other people and the world at large, based on six pillars of learning: learning to live together, learning to know, learning to do, learning to be, learning to change, and learning for sustainable development.

These definitions indicate that andragogy acts as an overarching principle for LLL and, therefore, provides guidance for LLL practices. In the same vein, Kessels (2015) perceives "andragogy as a science of understanding and supporting lifelong learning" (p. 15). In this sense, the two concepts appear to be inclusive of each other for many reasons, although they cannot exactly be considered 'two sides of the same coin'. First, both emphasize the concept of the individual as a self-directed learner. An andragogical approach assumes that learners would prefer to actively engage in setting goals, and identifying the best ways to achieve these goals using particular learning methods, all of which indicates self-control over learning (Knowles, 1992). Learning can occur in formal contexts; however, most learning takes place in informal contexts, which is one of the tenants of LLL as well. In order to succeed as learners, LLL requires learners to take control of their own learning just as andragogy suggests they should. To help this happen, in both approaches an instructor's role shifts from being a teacher to that of a facilitator guiding the learner where and when necessary. Second, in both approaches learners' experiences play an essential role in providing a source for learning. In the andragogical orientation, learners are believed to have had previous life-experiences from which they have learned and on which they can build. Should they feel that these experiences are not welcomed, they may feel rejected as individuals (Crawford, 2004). Similarly, LLL puts the learner's experience at the center of learning. Passarelli and Kolb (2012) note that LLL does indeed require learners to be able to learn from their life experiences. They say that this can be facilitated through students' engagement in experiential learning which provides them with a roadmap of how learning occurs, what they are like as learners, and the nature of the spaces in which learning takes place. Having experienced this roadmap, they can fully enjoy life events as a source for learning. Third, the problems learners currently face and the life-tasks they assume are regarded as the main motivation for learning in both approaches. However, LLL also aims at equipping the learner with the necessary skills to tackle problems and life-tasks learners may have yet to face. In this sense, LLL can be regarded as future-oriented. Last, both andragogy and LLL regard intrinsic motivation as the key to learning. The primary responsibility for

motivation lies with the learners themselves for learning to be successful, and their thirst for knowledge should act as an internal motivator to sustain engagement in the learning process (Pew, 2007). Taken together, the similarities between the two concepts noted above indicate that they are married to each other and that they could be used interchangeably despite certain attributes which one might emphasize more than the other.

Lifelong Learning and Andragogy in Engineering Education

In order to survive in a competitive world of engineering, just like in any other discipline, practicing engineers need to adapt to the constant changes and developments caused mainly by technological advances. This requires them to have LLL skills (Deveci, 2014). Therefore, engineering faculties need to foster students' LLL skills, which they are normally expected to be familiar with even before they embark on their engineering education. This is particularly important for faculties seeking accreditation from the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), which states that engineering students should have 'recognition of the need for, and an ability to engage in life-long learning' (2013). Parkinson (1999) notes that such recognition can only be fueled by the individuals themselves since it really needs to be something they choose to do rather than having it imposed upon them, and this requires them to take the full responsibility for their own continued learning. He states that this attribute in undergraduates can be developed during their studies using a broad strategy including (1) communicating expectations, (2) expecting students to take responsibility for their learning, (3) providing learning opportunities outside the classroom, (4) providing motivation for students, and 5) teaching students about how to learn.

Based on the argument that the curricula in most engineering programs are overloaded and therefore there is little time or effort for developing the LLL skills required for students to become successful learners for a lifetime (Beston, Fellows & Culver, 2001), DiDomenico (2010) underlines the need for all engineering faculty to be provided with information and support to transform their curricula into ones that incorporate LLL concepts and teaching/learning opportunities. He suggests that they can do this through lectures, reference materials, internet resources and/or a combination of them all. This, he believes, would encourage students to adopt a strategic approach to learning and to incorporate the newly introduced concepts into their thinking. The complex tasks engineering students are assigned can be purposefully designed to produce experiences that extend learning by moving students out of their comfort zone with focus, that exercise both goal setting and task identification skills, and that allow for peer review, milestone monitoring and process iteration if necessary (DiDomenico, 2010). Similarly, Dutta, Patil and Porter (2012) suggest that engineering departments should develop a variety of LLL programs housing classes, seminars and workshops with different delivery methods. To this end, they note that academic committees should be created at universities to develop a variety of courses for practicing engineers too.

Project-Based Learning Embracing Lifelong Learning and Andragogical Assumptions

Project-based learning (PBL) has its roots in the constructivist approach to learning, which suggests that learning occurs by constructing new ideas and/or concepts based on existing knowledge and previous experience (Karlin & Vianni, 2001). John Dewey (1938), a constructivist psychologist and educator, wrote extensively on experiential learning arguing that experience needs to be linked to education in order for learning to be meaningful. He stated that learning does not take place in a vacuum. Rather, it should be planned around experience with meaning. David Kolb (1984) took this approach to learning and developed the concept of project-based learning (PBL) which is based on the argument that “learning by doing... increases student motivation while improving students’ problem-solving and higher-order thinking skills” (Boss & Krauss, 2014, p. 16). To this end, the PBL approach engages students in open ended questions, and application of knowledge in an attempt to produce authentic products (Boss & Krauss, 2014). The teacher takes the role of a facilitator helping students frame meaningful questions, planning meaningful tasks and assessing learning from the experiences (David, 2008).

The nature of PBL requires and allows for andragogical and LLL orientations. First, student accountability and ownership emphasized in PBL requires individuals to explore issues they are genuinely interested in (Seideman, 2015). Topics chosen by students themselves, with the teacher’s guidance when needed, will foster intrinsic motivation since they have their roots in natural curiosity (Bell, 2010). Similarly, andragogically oriented lifelong learners would be expected to be problem and interest-centered. They like to produce solutions to issues they face; therefore, they are more motivated to participate in the learning processes actively. Goal-setting is another skill endorsed by all the three approaches. In a PBL environment, students are guided to set realistic and achievable goals (Seideman, 2015). Similarly, LLL requires that learners should avoid too challenging or too easy targets to eliminate boredom and failure (Lüftenegger et al., 2012). Andragogically oriented learners and facilitators cooperate in formulating learning objectives and goals based on individual needs and interests (Knowles, 1980).

The learner autonomy highlighted in PBL is also evident in andragogy and LLL. According to Knowles (1975), learners take the responsibility for the diagnosis of learning needs, the goal-setting, the identification of the required resources, the use of carefully-chosen learning strategies and the evaluation of the learning process. Dunlap (2005) notes that adapting to and participating in change as an LLL skill requires self-directedness in that learners are expected to “understand, prepare for, embrace, and enhance change” (p. 8). This, Dunlap points out, helps lifelong learners to identify their strengths and weaknesses and undertake appropriate remediation. By giving the control over learning to the individual learner, PBL promotes LLL (Ozel, 2013).

The collaborative nature of PBL is also reflected in andragogy and LLL. Although students may take on individual tasks, PBL is a collaborative learning approach that engages students in group/team work requiring all the members to participate and interact with

other students (Ozel, 2013). Interaction between students in the team requires exploitation of a variety of communication skills (Kotze & Cooper, 2000). Atkinson (2001) observes that one of the most important skills in a PBL environment is 'people skill', which would involve "tolerance, willingness to help, communication, negotiation, acceptance, [and] persuasion" (p. 3). An andragogical approach also assumes that adults learn better when they collaborate and work in teams. Simulation, a technique often used in andragogically-friendly learning environments, gives learners the opportunity to use a variety of skills and behaviours in small teams, which results in greater motivation for learning (Zigmont, Kappus & Sudikoff, 2011). It has also been shown that students in a course designed according to andragogical orientations can indeed participate in active learning within their own teams as well as across teams, allowing them to learn from each other's experiences by sharing of ideas (King & Malhotra, 2001). Team-work would also enable learners to share the workload and disseminate information more quickly helping them achieve their goals more easily (Johnson, Johnson & Smith, 1991). Considering the problem-centeredness in the andragogical model, the role of team-work in attaining goals appears to be of particular importance. Similarly, lifelong learners are required to acquire certain soft skills as well as hard-skills in any field. Defined as "skills that are positioned, by employers, as necessary attributes for successful employment" (Tummons & Ingleby, 2014, p. 131), employability skills as an attribute of LLL, include various soft-skills, one of which is teamwork. Students working together also get the opportunity to acquire social skills that are necessary to function well in society. They learn and practice etiquette needed at school, at work and in society at large. These skills contribute to the attainment of the objective of social inclusion and employability described by the European Commission (2001).

Research Context

This research was conducted at Khalifa University of Science and Technology, Petroleum Institute (PI) in Abu Dhabi, UAE. PI is an engineering university offering undergraduate courses in the fields of Electrical Engineering, Chemical Engineering, Mechanical Engineering, Petroleum Engineering, and Petroleum Geosciences. It also offers several Master of Engineering and Master of Science degrees. Sponsored by the Abu Dhabi National Oil Company (ADNOC), the university's mission is to "provide high quality engineering and science professionals through a continued commitment to excellence in its undergraduate and graduate academic programs alongside fundamental and applied research serving the Oil, Gas and Energy sectors' need for talent, solutions and advanced technical innovations that contribute to the UAE society and economy" (PI WEBPAGE). Since PI is accredited by ABET, it is required to address several criteria, one of which is related to instilling LLL skills in students: 3i –"recognition of the need for, and an ability to engage in life-long learning" (ABET). With this mandate, the curricula in all courses include a learning objective related to teaching LLL skills.

The principle author of this paper teaches in the Communication Department under the College of Arts and Sciences. The Communication Department assists the university in reaching its aim of training engineering students to be creative and critical professionals in

producing solutions to a variety of engineering problems. With this purpose, the department offers two courses (COMM101 & COMM151) aiming at producing lifelong learners. COMM101, a prerequisite for COMM151, is more of an introductory course to the notion of LLL, while COMM151 builds on the skills students are exposed to in COMM101. Both of these two courses aim to contribute to the university's aim of equipping students with LLL skills required for them to function as successful engineers upon graduation. To this aim, the courses adopt PBL as their main approach to teaching and learning. In these courses, students are required to carry out term-long projects of their choice. While COMM101 students are encouraged to choose topics on issues they may face as freshman students (e.g. time-management, studying in a foreign language and adaptation to college life), COMM151 students are required to study technical topics of general interest such as recycling and waste-management, which are expected to raise their schemata about engineering related topics. In this way, students are provided with opportunities to engage in real-life experiences and meaningful learning activities. They are guided to become self-directed learners looking for relevant sources of information, ways of collecting data to answer research questions and discussing the significance of their data in the light of the knowledge already available. The fact that they are required to conduct their project in teams also help them acquire interpersonal skills. The instructor assumes the role of a facilitator, providing guidance where and when necessary. The instructor also acts as co-learner with the students since the type of project topics may not always be familiar to him/her. In this way, both the instructor and the students assume responsibilities for each other's learning. The instructor is no longer the absolute holder of knowledge, but is just another active participant in the learning process. This builds students' self-confidence and further reinforces their feeling of control over their own learning as well as that of their peers.

Taken together, these qualities of the courses indicate several areas in which COMM courses embed andragogical and lifelong learning assumptions to learning. First, although students are offered with training on conducting research and writing up a research report, they are essentially regarded as self-directed learners, and guided to assume greater responsibility for learning as the courses progress. Second, their choices of topics for their projects are usually affected by the kind of issues they face as freshman students, which indicates its relevance to andragogical assumption on the role of life tasks and problems. In addition, their engagement in the projects requires them to reflect on their own and peers' experiences that are regarded as a rich source for learning. This is assumed to create more interest in the whole-process, with motivation coming from within. This, however, is not to rule out students' externally aroused motivation for a passing-grade. In this sense, the relationship between andragogical and pedagogical orientations is considered in the design and execution of the courses. Students' engagement in team-work throughout the courses also underlines the role of collaborative learning in both andragogy and LLL.

Methodology

The Subjects

A total of 58 male students registered in the principle researcher's COMM151 classes participated in this study. Therefore, the study relied on a purposive sample. The ages of the students ranged between 18 and 22, with the mean age of 19. The majority of the students (80%) were UAE citizens, 12% came from Palestine, while 8% of them came from other Arab countries including Jordan, Yemen and Oman.

The Instruments and Analyses

Data were collected using two questionnaires:

- a) Educational Orientation Questionnaire (EOQ): Developed by Christian (1983), this questionnaire contains 25 andragogical and 25 pedagogical statements. Respondents are asked to indicate the extent to which the statements apply to them. Its reliability was tested by Christian using the Kuder Richardson Formula which yielded a reliability coefficient of 0.77. On the other hand, its content validity was tested and approved by a jury including Malcolm Knowles. The maximum score for the questionnaire is 250 while the minimum score is 50. A median of 150 is considered neutral in a respondents' educational orientation. Scores over 150 are considered andragogical while scores under 150 are considered pedagogical.
- b) Lifelong-Learning Tendency Scale (LLTS): Originally developed in Turkish by Coskun and Demirel (2012), an English version of LLTS was used to identify students' lifelong orientation levels. Deveci (2014) translated the instrument into English and had three native speakers validate the translation. The translated version was translated back into its original language to ensure that original meaning of the items was not lost. The new version of the instrument was piloted on ten PI students to ensure validity and reliability. The Cronbach' alpha internal consistence coefficient of the scale was determined to be 0.89. The maximum score for the scale is 162, and the medium score is 94.5.

The Student's T-test was used to identify the statistical significance levels comparing the scores from EOQ and LLTS. The Pearson product-moment correlation coefficient (r) was used to measure the strength of association between the EOQ scores and the LLTS scores of the students. A p-value of less than 0.05 was considered statistically significant for all the above-mentioned tests.

Results

The first research questions aimed to identify whether the students had andragogical or pedagogical orientations to learning. The results of the data analysis conducted for this purpose can be seen in Table 2.

Table 2
Andragogical and Pedagogical Orientations of Students

	Minimum	Maximum	Average	SD	p*
Andragogy N=49	146	175	159.14	8.7487	0.00001
Pedagogy N=9	134	149	143.22		

*p < 0.05

As can be seen in Table 2, the greater percentage of the students (86%) were andragogically-oriented, and the mean for the andragogical items was 159.14, which indicates a moderate orientation. This finding shows that the freshmen engineering students in general tended to have a greater orientation for andragogy. That is, as learners they were more self-directed. It is likely that they also perceived their own and their peers' life experiences as a learning source, which helps them prepare for learning situations. Data also indicates that the students were task or problem-centered in that they were more eager to learn things that would help them tackle issues they faced or carry out tasks they were assigned by their instructors. This naturally translates into intrinsic motivation. Students' moderate level of andragogical orientation suggests that these students were still yet to assume a total andragogical approach to learning. On the other hand, data also shows that 14% of the students were pedagogically-oriented. This suggests that these students were more dependent on their instructors, and they were more subject-oriented than tasks or problem-oriented. They were also motivated by external rewards such as course grades. The difference between the andragogically and pedagogically-oriented students was at a statistically significant level ($p=0.00001 < 0.005$).

The second question aimed to identify the students' lifelong-learning orientations. Table 3 below presents the results of the data analysis related to this question.

Table 3
Students' Lifelong-learning Orientations

	Minimum	Maximum	Average	SD
N=58	87	136	109.6	11.8217

Table 3 shows that the students' average LLL orientation level was 109.6. This was a moderate LLL orientation, indicating the students had not yet fully become ready for LLL. However, they still exhibited some skills of persevering in the face of difficulties with learning. They could identify the sources of problems and tackle them with some efficiency. This also suggests that they had the potential to evaluate the usefulness of sources that would help them achieve learning aims. The average level of LLL orientation also indicates that students had some interest in learning that may not be directly relevant to their studies. It is possible that they did this with the belief that all learning is useful, and may be useful in other situations.

The last research question concerned the correlation between the students' andragogical, pedagogical and lifelong-learning orientations. The results of the data analysis regarding this can be seen in Table 4.

Table 4*Pearson Product-Moment Correlations of Andragogical, Pedagogical and LLL Orientations*

	Lifelong-learning orientations
Pedagogical orientations	-0.0571*;0.8841**
Andragogical orientations	0.0283*;0.0487**

^a Values are product-moment correlation coefficient (r); p* $r < 0.01$ (2-tailed)** $p < 0.05$ (2-tailed)

According to Table 4, the correlation coefficient (r) for the pedagogical and LLL orientations equals -0.0571, indicating a weak negative relationship. This suggests that students' LLL orientation scores tend to decrease as their pedagogy scores increase. Although the p value of 0.8841 indicates that the relationship is not at a statistically significant level, the negative correlation between the pedagogical and LLL orientations indicates that those with a LLL-orientation were more self-directed than those with a pedagogical orientation. It is also important to note that a pedagogically-oriented student may value learning more when there is an external reward, unlike a student with a LLL orientation. The negative correlation between the two variables also indicates that students become more problem oriented as they increase their LLL propensities. Learners' experience also becomes more valuable as students shift from the pedagogical orientation to the LLL orientation.

Table 4 also shows that the correlation coefficient (r) for the andragogical and LLL orientations equals 0.0283, which indicates a weak positive relationship. That is, the higher students score for LLL, the higher their andragogy scores tend to be. The p value of 0.0487 also indicates that the relationship is at a statistically significant level. This data has several indications. First, both andragogical and LLL orientations value students' active role in learning. That is, lifelong learners are expected to assume greater responsibility for learning, which is also indicated in their andragogical orientation. Second, as students gain LLL skills they acquire experiences that contribute to their learning. This in turn increases their aptitude for the andragogical orientation, which sees learners' life experiences as valuable learning sources. Third, their readiness for learning based on life tasks and problems appears to be correlated in both orientations. Finally, both andragogical and LLL orientations seem to emphasize student motivation that is triggered by internal incentives and curiosity. However, the weak positive relationship indicated by the correlation coefficient (r) computed for the data set (0.0283) indicates that the association between the two orientations still needs to be strengthened. Considering students' relatively brief time at university, the association can be expected to improve as they gain more experience as college students.

Discussion

The results of this study showed that the students were more andragogically-oriented than pedagogically-oriented. However, their andragogical orientation was at a moderate level (159.14). This could still indicate the students' tendency towards self-directed learning.

They could be relatively more prepared for taking an active role in learning by making decisions on what to learn, how to learn and evaluate it, which are among the key skills andragogically-oriented learners possess (Knowles, 1992). The tasks they are assigned in their PBL-based Communication course is also likely to shift their orientation to learning from subject-centeredness to task/problem-centeredness. Taken together, students' tendency for self-direction, use of life experiences and task/problem centeredness is consistent with the constructivist perspective of learning (Blondy, 2007).

Similarly, the students had a moderate level of lifelong learning (LLL) orientation (109.6). This finding echoes the results of previous research in the same institution (Deveci, 2014), which revealed that other PI students' self-regulation and perseverance scores in particular lowered their overall LLL scores. These indicate that the freshman students in the institution were yet to adopt strong andragogical assumptions for learning. This was despite their relatively higher scores for curiosity and motivation sub-scales. Considering their relatively short history at college, these results may be expected. That is, secondary education in the UAE is observed to value rote learning and content memorization (Crabtree, 2010), which would inhibit students' development of LLL orientations. However, UAE authorities have also called for action to change rote learning in the UAE education system and provide students with opportunities to develop self-confidence and self-reliance through initiatives instilling motivation in them (Al-Banna, 1997). Regardless, freshman students would likely still have pedagogical tendencies at the outset of their higher education. Having said that, Khalifa University's educational underpinnings, embedded in the curricula at the College of Arts and Sciences (CAS), require students to be active agents of their own learning processes. For example, the project-based learning nature of the Communication courses in the College engages students in active learning experiences through the investigation of real-life problems students choose. They are encouraged to capitalize on the life experiences and skills they already possess; this reflects the underpinnings of LLL and the andragogical approach related to the role of learners' experiences and task/problem-centeredness (Knowles, 1992). The students' choosing of project topics is also expected to create intrinsic motivation in them, reflecting the andragogical assumption of curiosity and internal incentives (Knowles, 1992). This likely creates an internal motivator to help sustain their engagement in the learning process (Pew, 2007). The positive effects of PBL on increasing andragogical orientations have also been identified by previous research in other contexts (Pembroke & Paretti, 2013).

It can be argued that students' PBL experience in their Communication courses at the PI helps them acquire some andragogical orientation. Learning outcome (SLO) 7 at CAS requires students to engage in development of LLL skills. To this end, CAS departments developed course-learning outcomes (CLOs). For instance, the Communication Department cultivates these skills through projects students conduct. For this purpose, students need to use academic literacy skills requiring them to locate and organize topic-relevant sources of information either from the library and/or on the World Wide Web (COL4). The communication courses also require students to collaborate and cooperate (COL2). These

requirements highlight the need for students to adopt LLL and andragogical orientations towards learning. Taken together, these may be considered as factors contributing to students' early development of andragogical orientations as freshman students. Given the opportunity in their future courses as well, it seems highly likely that they will have a greater tendency towards andragogy and LLL (Litzinger, Wise & Lee, 2005; Coskun & Demirel, 2012).

It is also important to note the results of this study related to the negative correlation between students' pedagogical and LLL orientation scores ($r=-0.0571$), and the positive correlation between their andragogical and LLL orientation scores ($r=0.0283$). These results indicate that students with higher levels of pedagogical orientation are less likely to engage in LLL activities. Raible and Jacoby (2013) note that individuals' readiness for LLL is dependent on their past preparation as well present engagement. This indicates that students' intense pedagogical experience inhibits the development of their LLL skills. Therefore, it is natural that a negative correlation occurred between the students' pedagogical and LLL tendencies. This is particularly important to note since higher education needs to be geared towards cultivating lifelong and lifewide learners who control their own learning and have a sustainable desire for personal and professional development. It seems that this would not be possible in a primarily pedagogically oriented learning environment where students assume the role of passive receivers of knowledge from professors in large lecture rooms. Nevertheless, this is still observed to be the case in classes at many higher education institutions, with a negative impact on students' learning necessary skills and changing attitudes (Jeffries, 2010). For students to acquire LLL skills, however, there need to be opportunities for active learning where students seek solutions to everyday problems through self-directed learning, thus challenging themselves to engage in learning activities based on their own experiences (Schweinfurth, 2007). This also highlights the andragogical assumptions that learners need to be active agents of their learning, and that learning experiences need to be based on problems faced in real life (Knowles, 1992; Passarelli & Kolb, 2012). It is not surprising that students who are treated in andragogically appropriate ways are more likely to acquire LLL skills. There is overwhelming agreement that students are better prepared for LLL if faculty members assume the roles of a facilitator, collaborator, and organizer, with this positively affecting students' employability when they have to work in fields requiring them to regularly learn new skills and knowledge (Using active learning in the classroom, 2011). Taken together, the results of this study suggest that andragogically-friendly learning environments likely predict greater LLL aptitude in students.

Limitations of the Study and Suggestions for Future Studies

One of the limitations of this study stems from the sampling method. It included only male students. This was because of the nature of the context of the research at Khalifa University's PI gender-segregated campuses. The principle author of this current study taught only male students when the research was conducted. Future researchers could consider including female students as well, which could allow for a comparison between

genders. Another limitation of this study is the sample size. The research included only the students in the researcher's own classes. Therefore, the results of this study cannot be generalized to a wider population, probably not even in the context of Khalifa University. Targeting a larger sample size in future studies would therefore provide a fuller picture. Related to the limitation of sample size is the exclusion of COMM101 students from the study. Future researchers could include students from different levels, thus providing potential indications of possible development across terms and academic years. Alternatively, a longitudinal study focusing on a particular group of students could shed light on how they develop their andragogical and LLL orientations as well as possible reasons for this development.

Closing Remarks

This study aimed to determine the andragogical and lifelong learning tendencies of freshmen engineering students. Andragogy, defined by Knowles as "the art and science of helping adults learn" (1980), consists of certain assumptions about learning. Lifelong learning has conceptual content such as learning from experience, connected with more practice. In this sense, it can be argued that lifelong learning overlaps with andragogical assumptions and also that andragogy is a practical guide to lifelong learning. It is also important to note that project-based learning necessitates andragogical and lifelong learning orientations. Suggestions developed in the light of the findings of this study on the andragogical and lifelong learning tendencies of freshmen engineering students are:

1. Considering the comparatively higher andragogical tendency of participants, undergraduate programs should take andragogical tendencies into consideration in addition to developing students' lifelong learning skills.
2. With reference to participants' moderate tendency towards lifelong learning, it could be argued that consideration of andragogical assumptions in the learning environment will strengthen these lifelong learning tendencies.
3. With reference to a positive relationship between lifelong learning and andragogical tendencies, undergraduate programs would be more likely to create effective learning environments if they were to include learning methods such as self-directed learning and learning from experiences.

References

- ABET (2013, January 7). *Criteria for accrediting engineering programs*. Baltimore, MD: Engineering Accreditation Commission. Accessed through http://www.abet.org/uploadedFiles/Accreditation/Accreditation_Process/Accreditation_Documents/Current/eac-criteria-2012-2013.pdf on 12.05.2014
- Al-Banna, H. (1997). Teacher training in the UAE: Problems and prospects. In K. E. Show (Ed),

- Higher education in the Gulf: Problems and prospects* (pp. 101-121). Exeter: University of Exeter Press.
- Atkinson, J. (2001). *Developing teams through project-based learning*. Hampshire: Gower Publishing Limited.
- Ayhan, S. (2006). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. In F. Sayılan and A. Yıldız. (Eds), *Yaşam boyu öğrenme* (pp. 2-23). Ankara: Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Pegem A Yayıncılık.
- Beairsto, B. (2000). What does it take to be a lifelong learner? In B. Beairsto and P. Ruohotie (Eds.), *Empowering teachers as lifelong learners: Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age*. Tampere, Finland: University of Tampere.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43.
- Beston, W., Fellows, S., and Culver, R. (2001). *Self-directed learning: A 2-year, 4-year collaboration for engineering students*. State University of New York-Binghamton, Institute for Community College Research. Binghamton: Broome Community College.
- Blondy, L. C. (2007). Evaluation and application of andragogical assumptions to the adult online learning environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(2), 116-130.
- Boss, S. and Krauss, J. (2014). *Reinventing project-based learning: Your field guide to real-world projects in the digital age* (2nd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Coşkun, Y. D. and Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Crabtree, S. A. (2010). Engaging students from the United Arab Emirates in culturally responsive education. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 85-94.
- Crawford, D. L. (2004). *The role of aging in adult learning: Implications for instructors in higher education*. Accessed through <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/higher-education/implications/> on 15.07.2016
- Christian, A. C. (1983). *A comparative study of the andragogical-pedagogical orientation of military and civilian personnel* (Doctoral dissertation). Oklahoma State University, Oklahoma.
- David, J. L. (2008). What research says about/project-based Learning: Teaching students to think. *Educational Leadership*, 65(5), 80-82.
- Delahaye, B. L., Limeric, D. C., and Hearn, G. (1994). The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning. *Adult Education Quarterly*, 44(4). 187-200.
- Deveci, T. (2014). Lifelong learning orientations of freshman engineering students and faculty members. *Journal of Higher Education*, 4(1), 14-22.
- Deveci, T. (2007). Andragogical and pedagogical orientations of adult learners learning English as a foreign language. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 21(3/4), 16-28.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa-Delta Pi.
- DiDomenico, C. F. (2010, February). *Lifelong learning, engineering and the community college*. Paper

- presented at Conference for Industry and Education Collaboration American Society for Engineering Education, Palm Springs, California.
- Dong, W. (2004). Improving students' lifelong learning skills in circuit analysis. *The China Papers*, 75-78.
- Duman, A. (2007). *Adult Education*. (2nd Edition). Ankara: Utopya.
- Dunlap, J. C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skills during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Dutta, D. D., Patil, L. and Porter, J. B. (2012). *Lifelong learning imperative in engineering: Sustaining American competitiveness in the 21st century*. Washington, DC: The National Academic Press.
- European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels: European Commission.
- Hanson, A. (2010). The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy?. In R. Edwards, A. Hanson and P. Raggatt (Eds.), *Boundaries of adult learning* (pp 99-108). New York, NY: Routledge.
- Henschke, J. A. (2013). Super Andragogy: Lifelong Learning for All. In *Proceedings of the 1st International Conference on Lifelong Learning for All "Sustainable Practices toward Lifelong Learning Society"*. July 18-19, 2013. Bangkok, Thailand: Department of Lifelong Education, Faculty of Education, Chulalongkorn University, p. 27-49.
- Jeffries, W. B. (2010), Teaching large groups. In W. B. Jeffries and K. N. Hugget (Eds.). *An introduction to medical teaching* (pp. 11-25). Springer: New York.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. A. (1991). *Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity*. ASHE-ERIC Higher Education.
- Karlin, M., and Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Jackson Education Service District. Accessed through <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/08.08.2016.10.07.2015>
- Kessel, J. W. M. (2015). Andragogy. In R. Poell, T. S. Rocco and G. Roth (Eds.). *The Routledge companion to human resource development* (pp. 13-20). New York: Routledge Oxford.
- King, R. W. and Malhotra, Y. (2001). Developing an andragogy model for IS/IT education. *Journal of Informatics Education and Research*, 3(1), 1-13.
- Knowles, M. (1973). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Books.
- Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4(1), 11-14.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotze, A. V. and Cooper, L. (2000). Exploring the transformative potential of project-based learning in university adult education. *Studies in the Education of Adults*, 32 (2), 212-228.

- Litzinger, T. A., Wise, J. C., and Lee, S. H. (2005). Self-directed learning readiness among engineering undergraduate students. *Journal of Engineering Education*, 94, 215-221.
- Love, D. (2011). Lifelong learning: Characteristics, skills, and activities for a business college curriculum. *Journal of Education for Business*, 86, 155-162.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Schoot, R. V. D, Wagner, P., Finsterwald, M., and Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal: Do autonomy and self-regulation in school result in well prepared pupils. *Learning and Instruction*, 22(1), 27-36.
- McClusky, H. Y. (1943). Adult education and the public schools. *School of Education Bulletin*, 16(5), 65-69.
- Nikolova, N. Malcheva, T. Z., Stefanova, E. and Boytchev, P. (2013). Is it too late to be child? Is it too early to be adult?. *Andragogika*, 1(4), 156-173.
- Ofsted (2008), Learning outside the classroom: how far should you go?. Accessed through http://www.leics.gov.uk/learning_outside_the_classroom.pdf on 14.05.2015
- Ozel, S. (2013). *W²* of project-based learning: Who, where, and when: Revisited. In R. M. Capraro, M. M. Capraro and J. Margon (Eds.), *STEM Project-based learning: An integrated science, technology, engineering* (pp. 41-49). Rotterdam: Sense Publishers.
- Parkinson, A. (1999, November). *Developing the attribute of lifelong learning*. Paper presented at the 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Juan, Puerto Rico.
- Passarelli, A. M. and Kolb, D. A. (2012). The learning way—learning from Experience as the path to lifelong learning and development. In M. London (Ed.), *Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 70-90). New York: Oxford University Press.
- Pembridge, J. J. and Paretti, M. C. (2013). Student perceptions of andragogical orientation and student learning. *Proceedings of the ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, USA*.
- Peterson, C. M. and Ray, C. M. (2013). Andragogy and metagogy: The evolution of negologisms. *Journal of Adult Education*. 42(2), 80-85.
- Pew, S. (2007). Andragogy and pedagogy as foundational theory for student motivation in higher education, *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 2(1), 14-25.
- Samaroo, S., Cooper, E. and Green, T. (2013). Pedandragogy: A way forward to self-engaged learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 25(3), 76-90.
- Raible, S. E. and Jacoby, W. (2013). Developing global perspectives, responsibility, and partnerships through videoconferencing. In L. A. Wankel and P. Blessinger (Eds.). *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling* (pp. 235-266). Bingley: Emaral Group Publishing Limited.
- Reischmann, J. (2005). Andragogy: History, meaning, context, function. In L. M. English (Ed.), *International Encyclopedia of Adult Education*. Houndsville, NY: Palgrave Macmillan.
- Schweinfurth, J. M. (2007). Lifelong learning in otolaryngology: Self-directed learning. *Otolaryngol Clin North Am*, 40(6), 1326-1330.
- Seideman, M. (2015, May 1). *Use PBL to inspire passion and teach lifelong learning* [Web log message]. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/pbl-inspire-passion-teach-lifelong-learning>

melissa-seideman

- Titmus, C. (1979). *Terminology of adult education*. Paris: UNESCO.
- Tummons, J. and Ingleby, E. (2014). *A to Z of lifelong learning*. Berkshire: Open University Press.
- Using active learning in the classroom. (2011). Chapter 8. *Instruction at Florida State University Handbook*. Retrieved from <http://www0.sun.ac.za/ctl/wp-content/uploads/2015/10/Reading-for-Active-learning.pdf>
- Yoshimoto, K., Inenaga, Y. and Yamada, H. (2007). Pedagogy and andragogy in higher education – A comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 42(1), 75-98.
- Zehr, E. P. (2013). Teaching an old brain new trick (and kicks). *Psychology Today*. Accessed through <https://www.psychologytoday.com/blog/black-belt-brain/201303/teaching-old-brain-new-tricks-and-kicks> on 07.05.2014
- Zigmont, J. J., Kappus, L. J. and Sudikoff, S. N. (2011). Theoretical foundations of learning through simulation. *Seminars in Perinatology*, 35, 47-51.

Aday Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci: Bir Durum Çalışması

Murat Can ÇELİK* Mehmet Ali İÇBAY**

Öz: Adaylık eğitimi kısaca öğretmenlerin resmi olarak bir okula atanmalarıyla başlayan mesleki gelişim sürecidir. Bu süreçte öğretmenler sınıflarını, diğer öğretmenleri, okullarını, okul içinde yer alan süreçleri tanırken örgütsel ve mesleki bağlılık geliştirir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğini benimsemelerinde ve etkili bir öğretmenlik yaşamı oluşturmalarında adaylık dönemi önemli bir aşamayı oluşturur. Bu çalışmanın temel amacı aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yaşadıkları deneyimleri yine öğretmenlerin bakış açılarıyla ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Veriler Çanakkale’de 2016 yılında lise ve ortaokulda göreve başlayan dört aday branş öğretmenine Aday Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Süreci adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda aday öğretmenlikte mesleğe uyum sürecinde bürokratik işlemlerde yaşanan zaman kaybı haricinde rehber/danışman öğretmen uygulaması katkısıyla etkin ve nitelikli bir program uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmen, rehber öğretmen, mesleğe uyum süreci, adaylık eğitimi.

Candidate Teachers’ Adaptation to Teaching Profession: A Case Study

Abstract: Candidateship training can be defined as the vocational development process starting with the appointment of a teacher to a school. During the candidateship period, teachers develop a sense of organizational and occupational attachment while they get familiar with their classes, other teachers, schools, and the processes in the school. As a result, this period is an important step for them to develop an effective teaching life and also to adapt to the teaching profession at the beginning of their teaching career. The main aim in this study was to describe how teachers adapted to their teacher profession, using the teachers’ own views about the candidateship period. As an example of a qualitative study, the study collected the data from the semi-structured interview with four teachers who started their teaching career in different schools in Çanakkale, Turkey, in 2016. The results mainly showed that apart from the time lost due to the bureaucracy the candidateship training succeeded in helping the novice teachers develop a sense of teaching profession, especially because of guide teachers in the schools.

Keywords: Candidate teacher, guide teacher, adaptation to teaching profession, candidateship training.

* Yük. Lis. Öğr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, e-posta: muratcancelik@gmail.com

** Yard. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çanakkale, e-posta: maicbay@gmail.com

Eğitim sürecinin şüphesiz en önemli unsurlarından birisi öğretmenlerdir. Ancak, eğitim sürecinde yer alan diğer unsurlardan farklı olarak öğretmenler mesleklerine başladıkları andan emekli olacakları güne kadar sürekli bir takım zorluklarla karşılaşır. Bu zorluklar, okul idaresinin uygulamalarından zümredeki kararlara, velilerin çocuklarına gösterdikleri tutumdan öğretmenin ekonomik sıkıntısına kadar farklılık gösterebilir. Zorlukların boyutu ve etkisi ne olursa olsun öğretmenlerin bu zorluklarla karşılaştıkları ve bu zorluklara mücadele etmeyi öğrendikleri dönem onların işe ilk başladıkları zaman olmuştur. Dolayısıyla bu zorlukların öğretmenlerin en deneyimsiz oldukları adaylık dönemi ile başladığını söyleyebiliriz. Öğretmenlerin bu yeni ve farklı ortama sağlıklı uyum göstermeleri ve böylece meslek hayatları boyunca verimli bir öğretmenlik sürdürmeleri açısından aday öğretmenlik süreci öğretmenlik hayatının dönem noktasını oluşturmaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak çalışmamız öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde yaşadıklarını ayrıntılı betimlemeyi ve böylece öğretmenlerin en deneyimsiz oldukları dönemi daha sağlıklı ve verimli geçirmelerini sağlayacak bulgular sunmayı amaçlamıştır.

Adaylık eğitimini, öğretmenlerin resmi olarak bir okula atanmalarıyla başlayan mesleki gelişim süreci olarak tanımlayabiliriz. Bu süreçte öğretmenler öğrencileri, diğer öğretmenleri, okullarını, okul içinde yer alan süreçleri tanıırken örgütsel ve mesleki bağlılık geliştirirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğini benimsemelerinde ve etkili bir öğretmenlik yaşamı oluşturmalarında adaylık dönemi önemli bir aşamayı oluşturur. Daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilecek olursak mesleki bir geçiş dönemi oluşturan adaylık sürecinde öğretmenler gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar (Balcı, 2003; Hoy ve Woolfolk, 1990). Bu geçiş döneminde yine pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açıları şekillenmeye başlar. Aynı zamanda bu dönemde aday öğretmenlerin mesleğine ve çalışma ortamına ilişkin olumlu bir bakış kazanabilmeleri ve uygulamaya ilişkin temel yeterlikleri edinebilmeleri başta okul yöneticileri olmak üzere meslektaşları ve okul çevresi ile sosyal etkileşimine bağlıdır (Başar, 1993; Başaran, 1994; Ekinci, 2010).

Öğretmen yetiştirme sürecini bir bütün olarak düşündüğümüzde adaylık döneminin öğretmenleri mesleğe hazırlamada ve mesleki bağlılık geliştirmede daha önemli bir yer sağladığını söyleyebiliriz. Çünkü bu eğitimle, aday öğretmenlerin hizmet öncesinde öğrendiklerinin üstüne öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, planlama, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve yasalar, özlük hakları gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmakta ve aynı zamanda bunların uygulaması da yaptırılmaktadır. Bu açıdan adaylık eğitimi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğini taşımaktadır (Ataklı, 1992; Hacıoğlu, 1991; Özonay, 2004; Poyraz, 2007).

Öğretmenlerin mesleğe olan tutum ve davranışlarının belirlenmesine ve ayrıca gelecekte diğer bireylere örnek olacakları değerlendirildiğinde, aday öğretmenlik sürecinin etkin ve nitelikli olması mesleğe uyum ve mesleğe karşı tutumlarda öğretmenler için önemli bir temel oluşturacaktır. Lay ve diğerleri (2005, s. 237) benzer şekilde aday öğretmenlik sürecinin sağlıklı planlanması ve öğretmenlerin amaca uygun yetiştirilmesini, bireyin

mezuniyetinden sonra, bir öğretmen olarak kurumsal ve sınıfsal aidiyetini, mesleğine bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı en önemli etken olarak ifade etmektedirler. Benzer şekilde Korkmaz ve diğerleri (2004, s. 268), hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar temelde göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile karşı karşıya geldiklerinden adaylık eğitiminin bu dönemde karşılaşılan zorlukları tanımalarında ve üstesinden gelmelerinde önemli bir olanak sağladığını ifade etmişlerdir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı zorlukların temelde deneyimsizlik, hizmet öncesi eğitimde öğrenilenlerle uygulamada karşılaşılan durumlar arasındaki çatışmalar, aday öğretmen üzerindeki sorumluluktan kaynaklı baskılar, çok şey yapma çabası, teftiş endişesi, okula ve çevreye uyum problemleri olarak ifade edilebilir (Yalçınkaya, 2002, s. 127). Veenman'ın (1984, s. 143) yaptığı araştırmada göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğrenci güdülemesi, bireysel farklılıklara uygun bir öğretim yöntemi, velilerle işbirliği sağlama, öğretim etkinliklerinin yapılandırılması, etkili materyal kullanımı ve öğrencilerin bireysel problemlerini çözme gibi alanlarda sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu bulgular ışığında adaylık eğitimi döneminde öğretmenlerle bu sorunların çözümüne yönelik etkinlikler yapılması gerektiği varsayılabilir.

Yukarıda ifade edildiği gibi adaylık eğitimi öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir dönemini oluşturmaktadır. Biz de bu araştırmada bu kadar kritik öneme sahip dönemi aday öğretmenlerin gözlerinden betimlemeyi çalıştık. Çalışmamızın temel amacı, aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde edindikleri deneyimleri saptamak ve aday öğretmenlerin bu süreç ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma ana ve alt başlık olarak belirtilen 4 soruya yanıt aramıştır:

- (1) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde neler yapıyorsunuz? (Okul idaresi ile, diğer öğretmenler ile, il milli eğitim müdürlüğü ile ve rehber öğretmenler ile)
- (2) Aday öğretmenlik programının temel amacı sizce ne olmalıdır?
- (3) Programın size kazandırdığını düşündüğünüz mesleki bilgi ve beceriler nelerdir?
- (4) Bu programı siz yapsaydınız içeriğine neler koyardınız? (Ya da neleri geliştirilmesini isterdiniz?)

Yöntem

Bir nitel araştırma örneği olan bu çalışma bir betimsel durum çalışmasıdır. Durum çalışması kısaca güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984, s.23). Benzer şekilde, bu çalışma aday öğretmenlik olgusunu, aday öğretmenlerin bu süreci yaşarken öğretmenlerin bakış açılarıyla betimlemeye çalışmıştır. Başka bir deyişle, aday öğretmenlerin mesleğe uyumu sürecine ilişkin görüşleri ile bu sürecin nasıl ilerlediğine ilişkin deneyimleri, öğretmenlerin gerçek yaşam çerçevesi içerisinde ortaya konulduğu için bu çalışma bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı/kasıtlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, iç gözü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2013). Bu tür örneklemede, örnekleme kimlerin seçileceğini araştırmacının yargısına bırakmaktadır. Böylelikle araştırmacı, araştırmanın amacına en uygun kişileri araştırma sürecine dahil etmesi mümkün olmaktadır (Balcı, 2011).

Çanakkale ilinde 2016 yılında lise ve ortaokulda göreve başlayan 4 aday branş öğretmeninden (1 erkek ve 3 kadın) araştırmanın katılımcı grubu oluşturulmuştur. Bu öğretmenlerden ikisi lisede (biri tarih, diğeri İngilizce öğretmeni) birisi ise ortaokulda resim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Erkek öğretmen ise ortaokulda Türkçe öğretmeni. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş aday öğretmenlerin kimlik bilgilerini gizli tutmak amacıyla öğretmenlerimize takma ad verilmiştir. Böylece araştırmamızın katılımcılarını Aslı, Betül, Canan ve Deniz oluşturmuştur.

Aslı öğretmen, lisede tarih öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 32 yaşında evli ve 3 çocuk annesidir. İlk atama yeri Şırnak'tır. Adaylık sürecinin 6 aylık kısmını Çanakkale'de bir lisede gerçekleştirmektedir. Daha önceki yıllarda özel kurumlarda öğretmenlik yapmıştır. Betül öğretmen, lisede İngilizce öğretmeni. 26 yaşında ve evlidir. İlk atama yeri Elazığ'dır. Adaylık sürecinin 6 aylık kısmını Çanakkale'de bir lisede seçerek başlamıştır. Aslı öğretmen gibi daha önceki yıllarda özel kurumlarda öğretmenlik yapmıştır. Canan öğretmen, ortaokulda resim öğretmeni. 24 yaşında bekar bir kadındır. İlk atama yeri Şanlıurfa'dır. Adaylık sürecinin 6 aylık kısmını Çanakkale'de bir ortaokulda yapmayı seçmiştir. Daha önceki yıllarda herhangi bir öğretmenlik tecrübesi bulunmamaktadır. Deniz öğretmen, ortaokulda Türkçe öğretmeni. 28 yaşında ve bekar. İlk atama yeri Van'dır. Adaylık sürecinin ilk 6 aylık dilimini Çanakkale'de bir ortaokulda icra etmeyi seçmiştir. Daha önceki yıllarda ücretli öğretmenlik deneyimi vardır.

Araştırmamıza amaçlı olarak farklı branşlarda, farklı öğrenim kurumundan, farklı cinsiyette bireyler seçilmiştir. Bu örnekleme seçimi aday öğretmenlik sürecin derinlemesine ve etraflıca betimlenmesine olanak vermesi içindir.

Veri Toplama Süreci

Veriler, yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların katılımcılara yöneltilmesiyle elde edilmiştir. Görüşme formundaki sorular öncelikle taslak şeklinde hazırlanmış ve ardından soruların yeterliliği danışman görüşüne sunulmuştur. Danışman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formundaki sorulara son hali verilmiştir. Bu aşamada soruların odağı aday öğretmen yetiştirme sürecindeki programının içeriği ve bu sürecin işleyişi sırasındaki deneyim olmuştur. Diğer bir ifadeyle veri toplama formundaki sorular, aday öğretmen yetiştirme programında katılımcıların

yaşadıklarını, aday öğretmenlerin programın amaçları ve içeriği hakkındaki görüşlerini ve bu süreçte adayların kazandıkları mesleki bilgi ve tecrübeleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Dört farklı aday öğretmenle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler 01 Mart ile 01 Haziran 2016 tarihleri arasında öğretmenlerin boş saatlerinde önceden randevu alınarak bulundukları okulda gerçekleştirilmiştir. Okul yönetiminden gerekli destek sağlanarak okulda sessiz bir sınıf veya bir odada görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 ile 30 dakika kadar sürmüştür. Görüşme sürecinde araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Çok nadir de olsa görüşme yapılan sınıf veya odalara giriş-çıkış yapılmış ancak fakat görüşmelerin etkileyecek olumsuz bir durum oluşmamıştır.

Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcılardan önce sözlü rıza alınmıştır. Daha sonra katılımcılara izin formu imzalatılarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve ayrıca görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuş, anlaşılmayan veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ek sorular sorulmuştur. Böylece aday öğretmenlerden derinlemesine bilgiler elde edinilmeye çalışılmıştır.

Veri Çözümleme Süreci

Aday öğretmenlere, dört ana ve beş alt başlıkta hazırlanmış görüşme soruları yöneltilmiş ve ortalama 20-30 dakikada yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra deşifre edilerek, bilgisayar ortamında metne dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik çözümlemesi kullanılarak incelenmiştir.

Araştırmamızda veriler dört aşamada çözümlenmiştir: (1) Verilerin kodlanması: Bu aşamada, aday öğretmenlerin görüşmelerdeki cevaplardan oluşan veriler araştırmacı tarafından anlamlı bir şekilde kodlanarak bir kod listesi oluşturulmuştur. (2) Temaların oluşturulması: Bu aşamada, ilk bölümde belirlenen kodlar belirli kategoriler altında toplanarak temalar oluşturulmuştur. (3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi: Bu aşamada, aday öğretmenlerin görüşleri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiş ve açıklanmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkarak aday öğretmenlerin görüşleri ana ve alt temalara yerleştirilmiştir. (4) Bulguların yorumlanması: Son olarak bu aşamada, ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkılarak adaylarının görüşleri ana ve alt temalara yerleştirilmiştir. Bunun ardından, ana ve alt temalar anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için tablolara yerleştirilmiş, tablolardaki veriler yönetici adaylarından doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Aday öğretmenlerin farklı algılarının, deneyimlerinin ve bakış açılarının olması doğal karşılanmış ve görüşmelerde bu farklılıklardan bir zenginlik oluşturulmuştur. Makalede veri çeşitlemesi (triangulation) sağlanmaya çalışılmış; fakat aday öğretmenlerin yoğun

programlarının olması ve kendileriyle olan çalışma süresinin kısıtlı olması nedeniyle görüşme yoluyla teyit edilen veriler, dokümanlar (yazışmalar, fotoğraflar, günlükler ve benzeri) ile desteklenememiştir.

Bulgular

Aday öğretmenlik, öğretmenlik mesleğine yeni adım atmış öğretmenlerin mesleğini ve görevlerini tanımaya ve tecrübe kazanmalarına dayanan bir süreçtir. Bu süreçte aday öğretmenler etkin bir şekilde gözlem yapar ve bunları mesleğinin ilerleyen aşamalarında kullanırlar. Aday öğretmenler, eğitim ve öğretim ortamına bu süreçte uyum sağlayarak, nitelikli bir öğretmen olarak görevini icra ederler. Bu bölümde, aday öğretmenlerle mesleğe uyum sürecine ilişkin yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aday öğretmenlerin sorulara yönelik görüşlerini içeren noktalar incelenmiştir.

Deneyimler

Aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecindeki karşılaştıkları olayları ortaya çıkarmaya yönelik olarak katılımcılara “Aday öğretmen yetiştirme programında neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultuda alt başlıklarda katılımcıların idare, diğer öğretmenler, il milli eğitim müdürlüğü ve rehber öğretmenler ile neler yaptıkları sorulmuştur. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin öğretmen yetiştirme programında yaşadığı olaylara ilişkin görüşleri altı temada (gözlem süreci, ders uygulamaları, idari çalışmalar, milli eğitimle ilgili etkinlikler, danışman öğretmenle olan ilişkiler ve branş dışı diğer öğretmenlerle ilişkiler) ele alınmıştır.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş aday öğretmenlerden öğretmen yetiştirme programında yaşananlarla ilgili farklılaşmalar belirlenmiştir. Katılımcılardan üç tanesi (Aslı, Betül ve Deniz öğretmen) daha önceden bir kurumda çalışma fırsatı yakalamış, ancak diğer öğretmen (Canan) ise ilk defa öğretmenlik tecrübesi yaşamaktadır. Bu durumu katılımcılar tecrübe yaşamalarına rağmen her kurumun farklı bir yapısı olduğu şeklinde açıklamışlardır. Aslı öğretmen, adaylık eğitiminin için kendisine atanan danışman öğretmenine “üzücü bir durum” oluşturduğunu ve dolayısıyla kendisini ağırlık gibi gördüğünü söylemiştir. Aslı öğretmen danışman öğretmenin kendisi üzerinde fazlaca emeği olmasına rağmen bunun karşılığı maddi bir destek alamadığını ifade etmiştir.

“Danışman öğretmenle sürekli birlikteliğim benim için bazen üzücü oluyor, sıkıcı değil, çünkü kendimi şey gibi görüyorum böyle ağırlık gibi görüyorum. Çünkü her şeye müdahale de ediyorsunuz, Niçin bu böyle oldu? Neden böyle oldu? Öyle yapsak olur mu? Ama danışman öğretmenin olması gerekli mi? Gerekli. Neden kendimi ağırlık olarak görüyorum onu da söyleyeyim size sizin baştan sonuna kadar sürekli takip ettiğiniz bir insan var, bir de başka öğretmen var, oturuyor çayını, kahvesini içiyor, ders arasını düzenliyor ama o danışman öğretmenin sizinle ilgili yükümlülükleri var. İşte form-3’ünü düzenledin mi diyor, film izlenecek mesela, film indirip getiriyor, veya işte takip yapıyor sizin adınıza, ilk önce dersine sokuyor, bir

öğretmen bir öğretmeni dersine sokmak istemez, değerlendireceği için. Bu kadar götürüleri varken ki bu stajyer öğretmenlikten daha çetrefilli bir süreçtir. Hiçbir ücreti ve benzeri olmaması ağırlık gibi hissettiriyor bende. Belli bir ücret alıyor olsa, yani bir farkı olsa danışman öğretmenimin, belki ben daha rahat daha özgüvenli olacağım.” [Görüşme Kaydı: Aslı öğretmen]

Aslı öğretmenin burada belirttiği gibi aday öğretmenlik süreci rehber öğretmen için ayrı bir sorumluluk ve yükümlülük getirmektedir. Rehber öğretmenlerin bu görev karşılığında belirli bir ek ücret almaması da aday öğretmenlik uygulamasının eksik tarafı olarak düşünülebilir. Bu durumda aday öğretmenlik sürecinde rehberlik edecek öğretmenlere ek ücret ödenmesi ve ayrıca rehber öğretmen ile aday öğretmenin görev ve sorumluluklarının ayrıntılı bir şekilde ortaya konması uygulamadaki bu sorunları kaldırabileceğini öne sürebiliriz.

Betül öğretmen, özellikle milli eğitimle ilgili etkinlikler konusu üzerinde durmuştur. Düzenlenen etkinliklerin faydalı ve yerinde olduğunu belirtmiştir.

“Bizim koordinatörümüz var. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde olan günümüzü düzenleyen koordinatörümüz var. O bize her hafta internet üzerinden [WhatsApp ile] duyuruyor, bu hafta bu etkinliği yapacağız diye saatini veriyor, biz sabah saatinde gidiyoruz nerede toplanacaksak orada buluşuyoruz. Ondan sonra biz kalabalık bir grubuz şu anda merkez grubu olarak, o bizim mesela diyelim, küçük bir yerse grup halinde gezilecekse gruplara ayırıyor, 2 grup halinde veya tek grup halinde. Gidiyoruz, dolaşıyoruz tarihi, kültürel bir yerse rehberimizde oluyor bize eşlik eden. Bu mesela güzel bir nokta hani sadece gidip bir kale görmüyoruz, bir arkeoloji müzesine gittik mesela geçen gün sadece müzeyi dolaşıp çıkmadık. Rehberimiz de vardı ve bize bilgi verdi. Güzel bir uygulamaydı. Kurumları dolaşıyoruz. Gittiğimiz kurumlara İl Milli Eğitim Müdürü de fırsat buldukça faaliyetlerimize etkinliklerimize katılıyor. Bu da bence güzel bir şey, artı bir şey hani her katıldığı ortamda da soruyor, bir sıkıntı var mı? Sürece dair, süreçle ilgili bir olumlu olumsuz bir şey var mı paylaşmak istediğiniz bir şey var mı diye soruyor ve gerçekten ilgileniyor bizimle bu da güzel bir nokta.” [Görüşme Kaydı: Betül öğretmen]

Aslı öğretmen gibi Betül öğretmen de aday öğretmenlik uygulamasının kapsamı hakkında görüşlerini dile getirmiştir. Bu iki görüşteki ortak nokta aday öğretmenlik uygulamasındaki etkinliklerin hangi amaçlara göre düzenlendiği sorusudur. Ayrıca, diğer kurum deneyimi, tarihsel ya da kültürel geziler, müdürlerin ve diğer idari personelin bu etkinliklerdeki sorumlulukları ve görevleri, öğretmenlerin bu etkinliklerdeki yeri yine aday öğretmenlik uygulamasının görev ve sorumluluk tanımının ayrıntılı bir biçimde ortaya konmamasından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Canan öğretmen, aday öğretmenlik ile görüşlerinde idareyle olan ilişkilere ilişkin vurgu yapmıştır. Bürokratik süreç ve uygulamaların nasıl olduğu ve yasal süreçlerle ilgili paylaşımlarda bulunmuştur.

“İdare ile olan çalışmalarımız şu şekilde oluyor. Ben çarşamba günleri idareyle çalışıyorum. Baştan müdürümüzle birlikte evrak işlerini öğrendik. Nasıl evrak kayıt edilir, nasıl cevap verilir, hangi kurum hangi kodla yazı gönderir, bu kayıtlar ne kadar tutulur, arşivde nerede ararız, nasıl dosyalarız, arşivleriz bunları öğrendik. Dilekçe nasıl yazılır, tutanak nasıl tutulur. Daha sonra disiplin görüşmelerine tanık oldum. Rehber öğretmeni, müdür yardımcısı, müdüre hanım, biz 4 kişi meseleyi dinleyip, anlayıp tekrar çocukla da görüşüp karar mercii değiliz ama dinlemek gözlemlemek için, ilerde böyle bir şey yaşarsak nasıl davranmamız gerektiğiyle ilgili. Daha sonra okul aile birliği ile ilgili yapılan çalışmalarda nasıl bu maddiyat ciddi bir sorundur hep kaydedilmesi ve harcanması kalem kalem tutulması gerekmektedir. Bunun çok titiz bir şey olduğunu öğrendik. Onla ilgili nasıl banka hesapları, nasıl bağış alınır, bu paralar nasıl harcanır, nerelere harcanır onları öğrendik.” [Görüşme Kaydı: Canan öğretmen]

Canan öğretmenin burada belirttiği gibi aday öğretmenlik sürecinin bir parçası da öğretmenlerin görevlerine başlamadan önce yönetsel deneyim kazanmalarındır. Bu kazanımlar dilekçe yazmanın kurallarından okul aile birliğinin muhasebesine kadar farklılık gösterebilmektedir. Deniz öğretmen ise ders uygulamalarında yaşadığı ve gözlediği noktaların neler olduğu üzerinde durmuştur. Diğer branş öğretmenleriyle olan ilişkiler ve onların derslerindeki durumuyla ilgili paylaşımda bulunmuştur.

“Bizim direk olarak muhatap olduğumuz kendi danışman rehber öğretmenimiz. Branş öğretmen dışında diğer öğretmenlerle ilk geldiğimizde tabi doğal olarak uzaktık hani tanımamak kaynaklı çok resmi, formal bir şekilde tanışma işlemi olmuştu ama daha sonra onların bulunduğu ortamlarda yer alma işte onlarla beraber çay, kahve içme, sohbet etme gibi süreçlerden dolayı yakınlaştık. Şimdi şunun farkında olduklarını düşünüyoruz hani biz buraya atanmış bir öğretmen olarak geliyoruz, buraya bizim dışımızda gelen üniversitede okumakta olan 4. sınıf stajyer öğretmenlerde var, stajyer öğretmenlere davrandıkları gibi bize davranmıyorlar, kendileri sözlü olarak da söylüyorlar. Siz atanmış öğretmensiniz, normal şartlarda program olmasaydı çoktan gidip görevinize başlamış olacaktınız bu madem atlatılması gereken bir süreç saygıda bir kusur etmiyorlar, karşılıklı bir saygı söz konusu diğer öğretmenlerle onu söyleyebilirim.” [Görüşme Kaydı: Deniz öğretmen]

Deniz öğretmen aday öğretmenlik uygulamasının örtük bir artısından dolayı olarak bahsetmiştir. Aday öğretmenlerin diğer öğretmenlerle aynı ortamda bulunmalarından dolayı etkileşime girip onları yakından tanımaları ve bu etkileşim sırasında aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleği ile ilgili yazılı olmayan özellikleri öğrenmeleri aday öğretmenlik uygulamasının bir artısı olarak düşünülebilir. Ayrıca, Deniz öğretmen diğer branş öğretmenleriyle olan ilişkiler ve onların derslerindeki durumuyla ilgili paylaşımda bulunmuştur.

“Onun dışında hani şöyle mesela diğer branşlardan, farklı branşlardan öğretmenlerin yapacağı mesela benimki belirli bir gün, hafta için yapılacak bir organizasyon oluyor. Yardıma ihtiyaç duyduklarında bizden ricacı oluyorlar. Şu konuda yardım edebilir misin? İşte bunu da sen yapabilir misin? Yardım rica ettiklerinde bizde kabul ediyoruz. Hani bu da karşılıklı ilişkiyi ilerleten bir süreç, örneğin benim danışman/rehber öğretmenimin hazırlamadığı bir belirli günde benden mesela konuşma yapmamı istemişti, ben de kabul ettim. Okul adına konuşacak öğretmen olarak ben konuştum. Orda şeyi ayırt etmemişlerdi, aday öğretmen konuşmasın ya da aday öğretmenin konuşması sakıncalı olabilir mi değil, oradan da gördüğümüz üzere bizi atanmış birer öğretmen olarak kabul ediyorlar.” [Görüşme Kaydı: Deniz öğretmen]

Bir önceki bulguya benzer şekilde aday öğretmenlerin diğer öğretmenler ile zaman geçirmeleri, derslerine katılmaları, okul içi ve dışı etkinliklerde onlarla birlikte olmaları aday öğretmenlik uygulamasının amaçlarından birisinin meydana getirildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu alıntıda Deniz öğretmenin “okul adına konuşacak öğretmen” olarak seçilmesi, organizasyonlarda yardımının talep edilmesi ve aşağıdaki alıntı da görüleceği gibi “derse girip süreci” izlemeleri aday öğretmenlik sürecinin artıları olarak düşünülebilir.

“Rica ettiklerinde bizde elimizden geleni yapıyoruz. Diğer branş öğretmenleriyle şunun ucunu açık bıraktılar. İstedğimiz şartta öğretmenden rica etmek kaydıyla herhangi bir derse herhangi bir sınıfa örneğin 7. sınıfa, ben genelde 5 ve 8’inci sınıflara giriyorum, ama 6 veya 7’nin dersini izlemek istiyorsam da ilgili ders öğretmenin hani ondan ricacı olarak bir nevi izin alarak hani derse girip süreci izleyebilirim. 2-3 derse girmişliğim oldu. İngilizce branşından izlemiştim, onun dışında görsel sanatlar öğretmenin dersine girdim, fen bilgisi öğretmenin dersine girmiştim bi de matematik öğretmenin yaptığı sınavda beraber görev almıştım. Ama bu şey değil bize yükümlülük olarak sunulan birşey değil, bizim tercihimize göre şekillenen bir şey oldu.” [Görüşme Kaydı: Deniz öğretmen]

Programın Temel Amacı

Aday öğretmenlere ikinci aşamada “Aday öğretmen yetiştirme programının temel amacı sizce ne olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin bu konudaki görüşleri hazırlık süreci, değişim ve okul deneyimi olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

Aday öğretmenler, bu programın öğretmenliğe uyum sürecinde kendileri için iyi bir hazırlık aşaması oluşturduğunu ve bu programın temel alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda önceden tecrübeye sahip olan öğretmen adaylardan üçü eğitim kurumundaki farklılaşma ve değişimi önceden gözlemlene imkanına sahip olduklarını ve programın amacına uygun olarak mesleğe uyum sürecini kapsadığını ifade etmişlerdir. Betül öğretmen, özellikle okul deneyimine yönelik bir katkı sağladığını ve iyi bir temel oluşturduğunu belirtmiştir.

“Bence aday öğretmen yetiştirme sürecinin temel amacı, gerçekten bir okul deneyimi yaşatmak, öğretmene, aday öğretmene ve atandığı zaman gittiği okula bir tecrübe kazanmış olarak gitmesi, afallamaması, Aaa! Ben nereye geldim, Ne yapacağım? Ne edeceğim?, ne yapacağımı bilemiyorsun mesela ilk gidiyorsun bir okula, bir ortama ben işte ne yapacağım, nasıl ders anlatacağım, neler yapmam gerekiyor, idareyle olan ilişkim nasıl olacak? Ve benzeri hususlar için temel oluşturmaktadır.” [Görüşme Kaydı: Betül öğretmen]

Betül öğretmen burada aday öğretmenlik programının hedeflerini özetlemiştir. Programın temel hedefinin öğretmenlik görevine başlamadan önce aday öğretmenlere “okul deneyimi yaşatmak” olduğunu söyleyebiliriz. Bu temel hedef doğrultusunda program aday öğretmene okulunda göreve başladığında farklı alanlardaki görev ve sorumluluklarını öğrenmelerini amaçlamıştır. Bu amaçlar sınıfta öğretmenin dersi nasıl işlemesi gerektiğinden okul idaresi ile öğretmenin nasıl bir iletişimde olması gerektiğine, okul aile işbirliğinden okul dışına yapılacak gezilerin planlanmasına kadar farklı davranışlar içermektedir.

Programın İçeriği

Katılımcılara “Aday öğretmen yetiştirme programını siz yapsaydınız programın içeriğine neler koyardınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar üç temada (kaynak çeşitliliği, zaman sıkıntısı ve farklı okul dezavantajı) ele alınmıştır. Aday öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda öğretmen yetiştirme programının aday öğretmen tarafından neler yapılması istenmesi sorusuna verdikleri yanıtlar kapsamında farklılıkların oluştuğu tespit edilmiştir.

Canan ve Deniz öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme programında yer alan kaynakların çeşitliliğinin artırabileceğini, bu konuda kendilerinden fikir alınabileceğini, tüm adayların evrak yükü ve içeriklerle ilgili zaman sıkıntısı yaşadıklarından yükün azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

“Bu programın kazanım safhasında sinema filmleri ve kitaplar da var bu çeşitlendirilebilir daha fazla olabilir veyahut bize de bir şans verilebilir, sizce yani sizin eğitime katkısında olabilecek ne var.” [Görüşme Kaydı: Canan öğretmen]

“İçeriğine bir şeyler koymaktan ziyade neler çıkarabiliriz kısmıyla ilgili mesela bu kadar çok form hazırlamazdım öğretmenlere. Bir öğretmen elbette kitap okumalı, film izlemeli, kendini geliştirmeli ama bunun böyle şey olarak sunulması bana saçma geliyor. Şu kitap listesinden 5 tanesini seçip oku ve onun raporunu yaz. Şu 10 film seçeceksin listeden izle ve onun raporunu yaz kısmı biraz angaryadır.” [Görüşme Kaydı: Deniz öğretmen]

Aslı ve Betül öğretmenler ise asıl atandıkları okullarda değil de bulundukları yerlerdeki okulda başlamanın, kendi yerlerine gidişlerinde dezavantaj oluşturacağından uygulamada değişikliğe gidilebileceğini belirtmişlerdir.

“Biz farklı bir okulda staj yapıyoruz ya kendi atandığımız okulumuz değil, o aslında bir yandan dezavantaj. Biz bu okulda hani gidici gözüyle de bakılıyor, ben hani böyle bir şeyle direk muhatap olmadım ama sanki böyle hissiyat var gibi, öğretmenler odasında bile bunlar geçici, misafir gibi olabiliyoruz.” [Görüşme Kaydı: Betül öğretmen]

“Bence şu şekilde olmalıydı, aday öğretmenlik süreci esas atandığınız ilde olmalıydı. Yani iki tür atama gerçekleştirildi. Birinci atandığımız yer, ikinci adaylık sürecini geçireceğimiz yer bunu kendimiz seçiyoruz, ben kendi koşullarıma göre seçtim, işte sosyal faktörler vardı, işte evliyim, 3 çocuğum var hani direk Şırnak’a gidemezdim, en yakın olan yere gitmen gerektiğinden bulunduğum ili tercih ettim. Ama beni tayin olduğum yer Şırnak, Türkiye’nin bir ucu batıdaki öğretmen profili, öğrenci profili, farklı doğuda daha farklılık gösterebilir. Bence bu eğitim Şırnak’ta olmalıydı.” [Görüşme Kaydı: Aslı öğretmen]

Mesleki Bilgi ve Beceriler

Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere kazandırdığı mesleki bilgi ve becerilere yönelik “Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere kazandırdığını düşündüğünüz mesleki bilgi ve beceriler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlere kazandırdığı mesleki bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri üç temada (okul işleyişi, alana yönelik gelişim ve rehber öğretmen gözlenmesi) ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerden tümü kazanılan bilgi ve beceriler açısından okulun işleyişi ve içinde bulunulan sistemin nasıl ilerlediğine ilişkin bir birikimine sahip olduklarını ifade ettiler. Betül öğretmen, uzun süredir atama beklediğinden alan bilgisinin gelişiminde bu sürecin kendisinde çok etkin olduğunu belirtti. Deniz öğretmen ise süreç içerisinde danışman öğretmeni sürekli gözleyerek onun yaptığı davranış ve tutumlara yönelik kendisinde de bir kazanım elde ettiğini paylaşmıştır.

“Ben 5 yıl oluyor mezun olalı ve evlilik çoluk çocuk ve benzeri girince araya uzun süre şey yapamadım, İngilizceden uzak kaldım, alanımdan uzak kaldım yani, şu anda bakıyorum, gözlemliyorum, ders anlatacağım mesela, direk anlatamıyorum bir önce konu tekrarı yapmam gerekiyor hani unuttuğum noktalar oluyor şu anda direk başlasaydım mesleğe kendimi yetersiz hissedecektim. Ama bu süreç kendimi yetiştirmem içinde imkan sunuyor. Bu bence olumlu bir yönüdür.” [Görüşme Kaydı: Betül öğretmen]

Aday öğretmenlik programının öğretmen yetiştirme alanına bir katkısı aday öğretmenlerin lisans eğitiminden sonra ortaya çıkan uygulama boşluğunu dolaylı olarak doldurmasıdır. Betül öğretmenin de ifade ettiği gibi aday öğretmenler lisans eğitimlerinden sonra KPSS'ye hazırlanma, atanma bekleme, askerlik, annelik ve buna benzer farklı nedenlerle uygulamadan uzak kaldıklarında öğretmenlik mesleğinin zorluklarını işe başladıklarında çözmek zorunda kalıyorlardır. Ancak aday öğretmenlik uygulaması bu durumdaki öğretmenlere görevlerine başlamadan onların yeniden alana uyum göstermeleri için uygun bir ortam hazırlıyor.

“Danışman öğretmenimin ders anlatış biçimi, yaklaşımı, velilerle nasıl iletişim kurduğu, toplantılarda branşı ile ilgili söz aldığı konuları ne şekilde ele alıyor, idare ile ilişkisi nasıl, nasıl ilişki kuruyor gibi şeyleri de gözlemleyebiliyoruz bu hususlarda kuşkusuz bize mesleki bilgi ve beceri açısından bir şeyler katıyor.”
[Görüşme Kaydı: Deniz öğretmen]

Eğitim fakültelerinin uygulamada eksik kaldığı alanlardan birisi öğretmenlerin okulda öğrenciler dışındaki diğer paydaşlarla nasıl bir etkileşime girilmesi gerektiğini göstermiyor olmasıdır. Bir öğretmenin zümredeki görevi nedir, okul toplantılarında öğretmenin sorumluluğu nedir, veli toplantısı nasıl düzenlenir, müdür ya da müdür yardımcısı ile iletişime nasıl ne zaman geçilir, tüm bunlar yine aday öğretmenlik programının aday öğretmenlere kazandırdığı davranışlar olarak düşünülebilir.

Sonuç

Bu çalışmada, aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve sürecin nasıl gerçekleştirildiği betimlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kuramsal çerçevesinde aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler aday öğretmenlere uygulanan programın ve danışman öğretmen rehberliğinin aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci açısından olumlu bir katkı sağladığı göstermiştir. Aday öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışma programı evrak yükünün olması nedeniyle aday öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilemektedir. Süreç boyunca aday öğretmene atanan rehber öğretmenin bu yeni uygulama kapsamında herhangi bir ücret almıyor olması, bazı aday öğretmenlerin kendilerini yük olarak hissetmesine neden olmaktadır. Aday öğretmen kavramı ile eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin (stajyer) okul ortamı içerisinde karıştırılması da aday öğretmenin mesleğe uyum sürecinde karşılaştığı olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim, ağırlıklı olarak kuramsal düzeyde gerçekleşmektedir. Oysa öğretmenlik, kuramsal bilgi birikiminin yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren; sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılını ifade eden adaylık süreci uygulamaya dayalı etkin ve

işlevsel bir planlama ile yeterli deneyim ve beceri kazandıracak nitelikte olmalıdır (Ekinci, 2010; Sarıtaş, 2007).

Öğretmenlere iyi bir danışman olacak rehber öğretmenlerin koordinatörlüğünde yetiştirilmesi, aday öğretmenlerin sürece uyum sağlanması açısından büyük önem arz etmektedir. Model olacak rehber öğretmenin seçiminde hassas davranılarak görevlendirilme yapılması gerekmektedir. Araştırmanın bulguları sonucunda aday öğretmenlere mesleğe uyum sürecinin daha nitelikli olması amacıyla rehber öğretmen uygulamasının devamlılığı önerebiliriz. Böylece aday öğretmenlerin bir rehber öğretmen eşliğinde öğretmenlik sürecinde daha etkin olarak çalışması ve katkı sağlaması sağlanabilir.

Aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci kapsamında uygulanan aday öğretmen yetiştirme süreci çalışma programı içeriğinin daha sade hazırlanarak, aday öğretmenlerde evrak yükü ve zaman sıkıntısı hususu giderilmelidir. İş yükü ve ders yoğunluğu olan kıdemli öğretmenlere rehber öğretmen görevlendirilmesi yapılması, öğretmenin motivasyonu ve çalışma disiplinini etkileyeceğinden maddi olarak katkı sağlanmalıdır. Öğretmenlik mesleğine atamalı olarak görevlendirilen aday öğretmenle, hali hazırda öğrenci olan stajyer öğretmenlerin karıştırılmaması adına okul içerisinde belirli bir süre geçinceye ve öğretmenlerin birbirleriyle tanışıp, kaynaşmaya kadar “Aday Öğretmen”, “Stajyer Öğretmen” isimlik uygulamasının kullanılması tercih olarak değerlendirilebilir.

Aday öğretmenler için de yeni ve yoğun olan bu süreçle ilgili bilgi alış-verişi, kısıtlı zamanda gerçekleşmiştir. Bu nedenle aday öğretmenlere çok uzun görüşmelerde bulunma olanağımız yoktu. Okul ortamında olmamız ve programlarının yoğun olmasının bunda payı büyüktü. Bu çalışmamdan çıkardığımız en önemli sonuç, aday öğretmenlerin bu uyum sürecini mutlaka yaşamaları ve rehber öğretmenlerin tecrübelerinden azami düzeyde faydalanmalarıdır. Aday öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve mesleğe hazır olarak sağlam adım atabilmeleri açısından bu dönemin onlar için gerekli olduğunu söyleyebiliriz.

Bu konuda yapılması düşünülen sonraki çalışmalar daha geniş zamanda ve daha çok bireyle görüşerek gerçekleştirilebilir. Bu sayede daha fazla aday öğretmenin görüşleri alınmış olacaktır. Ayrıca onlarla sadece görüşme yaparak değil, örneğin günlük tutma ve benzeri yöntemlerle de çalışmalar çeşitlendirilebilir.

Kaynaklar

- Ataklı, A. (1992). Verimlilik için işe alıştırma eğitimi ve önemi. *Verimlilik Dergisi*, 21(3), 7-22.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: PegemA.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.

- Hacıoğlu, F. (1991). Öğretmen adaylarına öğretmen niteliği kazandırmada öğretmen uygulamalarının işlevi. I. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu. İstanbul.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27(2), 279-300.
- Johnson, L. E. (2008). Teacher candidate disposition: Moral judgement or regurgitation? *Journal of Moral Education*, 37(4), 429-444.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 226- 277.
- Korkmaz, S. (1999). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Lay, C. D. Pinnegar, S. Reed, M. Wheeler, E. Y., ve Wilkes, C. (2005). The positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. Learning from research on teaching: Perspective, methodology, and representation. *Advances in Research on Teaching*, 11, 235-252
- Merraim, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Poyraz, A. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Eds.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* (ss. 70-81). Ankara: Anı.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Yıldız, K., ve Buyrukcu, F. (2005). Aday öğretmenlerin mesleki beklentilerine ilişkin görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(10), 5-12.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yin, R. (1994). *Case study: Research design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yolcu, H., ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.

İlkokul 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okul Algısı *

Muhammet Ü. ÖZTABAK**

Öz: Bu araştırma, İstanbul Bahçelievler ilçesindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden Durum Çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 70'i 1. sınıf, 70'i 4. sınıf olmak üzere toplam 140 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılarak toplanan veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile yorumlanmıştır. Araştırmada "Öğrencilere göre okulun anlamı nedir?" ana teması incelendiğinde, alt temalarda ortak olarak görülen, eğitim öğretim sürecindeki unsurlar ile öğretmen ve dersle ilgili kavramlardır. Ayrıca araştırmanın diğer ana temasını oluşturan "Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algıları nelerdir?" sorusuna ait ortaya çıkan alt temalarda öğretmen, ders, fiziki unsurlar ve arkadaş ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: dörtgenler, geometri, kavram imajı, sınıflandırma, şekiller, tanım

Relations among Quadrilaterals: 7th Grade Students' Concept Images

Abstract: This research aims to reveal the perceptions of the first and fourth grade students, studying in a public primary school in Istanbul Bahçelievler district. The case study research design was used as a part of qualitative research method. The study group consists of total 140 students; of whom 70 students are first graders and 70 are fourth graders. Focus group interviews were conducted with the students and data was interpreted with a descriptive analysis approach. The main theme of study focused on the following question: "What does school mean for students?" and it was found that all the sub themes align with the notions of "teacher and course related topics". Also, the other main question, "What are the emotional perceptions of students related to the school?" showed that sub themes are shaped with the notions of "teachers, lessons, physical elements and friends".

Keywords: School perception, metaphor, primary school, student

Okul, önceden belirlenmiş hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla inşa edilmiş sosyal bir sistemdir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okul, kendine özgü yapısı, amaçları ve işlevleri olan bir örgüttür. Ailenin yanı sıra, çocukların ve gençlerin toplumsallaşmasında önemli roller üstlenen bir kurumdur (Öğülmüş ve Çok, 1996, akt. Çalık, 2008, s. 7). Akey'e

* Bu çalışmanın ilk hali, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (Niğde, 16-18 Nisan 2015) poster bildirisi olarak sunulmuş ve geliştirilerek makale olarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, muoztabak@fsm.edu.tr

göre (2006) ise okul öğrencilerin aidiyet ve yaratıcılık duygularını artıran, aynı zamanda onları yetişkinlerin dünyasına hazırlayan bir kurumdur.

Okulun ontolojik nedeni; planlı etkinlikler aracılığı ile öğrencilerde istendik yönde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlar kazandırmaktır. Fakat okulun bu işlevlerini yerine getirip getiremediği tartışmalı bir konudur (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Akdemir (1980), okulu toplumun örgün eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş olan sosyal bir kurum olarak tanımlarken, okulun öğrencilerin içinde uzun bir süre yaşayacağı bir ortam olduğunu da vurgular. Okulu öğrencilerin çalıştığı, yaşadığı, yeni davranışlar edindiği, yeteneklerini fark ettiği ve geliştirdiği, sosyal ilişkilerde bulunduğu, problem çözme yeteneğini kazandığı, başarı duygusunu tattığı karmaşık bir yapı olarak da belirler.

Algı, bir cismin, bir olgu ya da bir olayın mekânda bir yere yerleştirilmesi ve bir bütün olarak kavranmasıdır; insanın çevresindeki meseleleri, nitelikleri ve ilişkileri duyu organları yoluyla elde etmesi, tanıması, anlaması ve anlamlandırmasıdır (Göksu, 2007). Algılar gerçektir, çünkü insanlar onlara inanırlar (Saydam, 2005, s. 38). Yani algılar nasıl yorumladığımız, neye inandığımız ve nasıl davrandığımız sonucu oluşur. Değer yaratırlar ya da eksiltirler. Genelleştirilirler ya da sorunları çözerler. Gücümüz algılarımızdan kaynaklanır. Onun için birçok psikoloğun inandığı gibi algılama gerçektir (Stupak, 2000, s. 253, akt. Özer, 2012, s. 148).

Öğrenciler kendilerine özgü duygu, düşünce ve beklentileriyle okulu yetişkinlerden daha farklı algılar ve bu farklılık nedeniyle okula karşı beklenenden farklı tepkiler geliştirirler (Çalık, 2008). Okul algısı; düzenli olarak okul ortamında bulunan öğrenci, öğretmen ve idari personelin okulu nasıl anlamlandırırdığı ve okulu nasıl anladığıdır. Bu algı kişiden kişiye değişir yani bireyseldir, deneme ve öğrenme yoluyla ortaya çıkar. Yiğit ve Bayrakdar'a göre (2006), öğrencilerin okulla ilgili algılarını öğrencilerin yetenekleri, sosyo-ekonomik düzeyleri, ailede okula gösterilen ilgi, anne-baba ve çocuk ilişkisinin niteliği, okulda verilenlerle ailede verilenlerin tutarlı olması, onlardan beklenen performans, cinsiyet, akademik başarıları, toplumsal destek, farkındalık, öz saygı, hoşgiden faaliyetler, sağlık ve stres etkilemektedir.

Öğrencilerdeki okul algısı, öğrencilerin okula bağlılıklarıyla da ilişkilidir. Okul bağlılığı temel olarak, öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılımı ve kendilerini okulla özdeşleştirmeleri şeklinde tanımlanabilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okul bağlılığının davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Davranışsal boyut, öğrencilerin okullardaki akademik ya da sosyal etkinliklere katılımını içermektedir. Duygusal boyut ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik sergilediklerini olumlu ya da olumsuz tepkilerden oluşmaktadır. Bilişsel boyut da öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik yatırımdır (Jimerson vd., 2003). Ayrıca okula bağlı bir öğrencinin okulun eğitsel amaçlarına yönelik sadakat duygusu taşıması ve bu bağlamda okulu olumlu bir yer olarak algılaması beklenebilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Okulun iklimi de öğrencilerin okulu algılayışlarına etki eden faktörlerdendir. Ayrıca dolaylı yoldan öğrencilerin okul bağlılığını da etkilemektedir. Bir okulun iklimi, o okulu

diğer okullardan ayıran ve üyelerinin davranışlarını etkileyen içsel özelliklerin tümünü yansıtır. Birey açısından kişilik ne ise okul açısından da iklim odur. Örneğin; öğrenciler olumsuz, hoş olmayan ya da arzu edilmeyen bir iklimin olduğu veya kendilerini dışlanmış hissettikleri bir okula gitmek istemezler (Özdemir vd., 2010). Okul ikliminin başarı, destek ve güvene dayalı olması, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerle iyi ilişkiler kurması ve onları desteklemesi, öğrencilerin okulda iyi arkadaşlıklar edinmesi, okulun fiziki ortamının ve sosyal etkinliklerinin yeterli olması, akademik programların öğrencilerin gelişimini desteklemesi ve şiddetten arınık güvenli bir okul iklimi, öğrencilerin okuldan memnuniyetini arttırarak onların okula daha fazla bağlanmalarına yardımcı olabilir (Özdemir vd., 2010).

Okul yaşamının niteliği de öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmeleri bakımından belirleyici olabilmektedir. Bu kapsamda okulların başta fiziki olmak üzere koşullarının iyileştirilmesi, okul içi yönetsel pratiklerin öğrencileri koruyucu ve geliştirici bir nitelikte olmasının sağlanması ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi önerilebilir. Bu ve benzeri çabalar, öğrencilerin okulu daha olumlu algılamalarına, bunun ise istendik eğitimsel hedeflere daha rahat ulaşılmasına katkı sağlayabilir (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Patama'ya göre (2003), literatürde bu konuda yapılan araştırmalara sıklıkla rastlanmasa da öğrencilerin yetiştirildikleri aile yapısı da okula yönelik algılarını etkilemektedir. Steinberg'in (1996) yaptığı bir araştırma ailelerin okulla ilgili katılımlarının artmasının okul algısını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin okula yönelik olumlu görüşlerinin ailenin okula katılımı ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir (Patama, 2003).

Öğrencilerin sınıf düzeylerinin farklılığı da okula yönelik algıyı etkileyebilmektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuldan beklentileri de artmaktadır. Bu da okula daha eleştirel bakmalarına neden olmaktadır. Ayrıca okulu olumlu algılayan öğrenciler, okulda karşılaştıkları problemlerle etkin bir biçimde başa çıkmaktadırlar. Koşulları değiştirilebilir olarak algılamakta, karşılaştıkları zorlukları fırsat olarak değerlendirmektedirler (Çalık, 2008).

Birey doğumundan ölümüne kadar etkileşimde bulunduğu ailesi, yakın çevresi, okul ortamı, iş ortamı ve benzeri ortamlardan farklı şekillerde etkilenmektedir. Bu etkileşimler sonucunda çevresindeki gelişimlere ve insanlara karşı içinde bulunduğu psikolojik durumu, ihtiyaçları, ilgileri, eğitim düzeyi, geçmiş yaşantı ve deneyimlerine uygun davranışlar gösterir (Öztürk, 1993). Aile dışındaki hiçbir toplumsal kurum, bireyler ve onların gelecekları üzerinde okullar kadar etkili değildir (Kayhan ve Eroğlu, 1999).

Öğrencilerin okula yönelik olumlu/olumsuz algılarının, eğitim-öğretim hayatlarındaki pek çok olumlu/olumsuz davranışın yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. Akey (2006) öğrencilerin, öğretmenlerini, ailelerini ve arkadaşlarını olumlu algılamalarının onların okula yönelik güdülenmelerini artırdığını belirtmiştir. Özdemir ve Kalaycı (2013) yaptıkları araştırmada, okul algısının okul bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu, öğrencilerin okul algılarının olumlu yönde geliştirilmesinin, onların okula yönelik bağlılıklarını da geliştirebileceği sonucuna ulaşmıştır. McGinnis (1998, akt. Çalık, 2008) ise okulu ve geleceği

olumlu algılayan öğrencilerin, okulda karşılaştıkları problemlerle etkin bir biçimde başa çıktıklarını, koşulları değiştirebilir olarak algıladıklarını ve karşılaştıkları zorlukları fırsat olarak değerlendirebildiklerini belirtmektedir.

Bu nedenle insan yaşamının önemli bir bölümünün geçtiği ve insan yaşamına yön veren “okul” kurumunun nasıl algılandığı önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ilkökul seviyesindeki öğrencilere yönelik okul algısı çalışmalarının çok kısıtlı olduğu görülmektedir. Okula ilk adımını atan birinci sınıf öğrencileri ile aynı kademenin son sınıflarını oluşturan dördüncü sınıf öğrencilerinin okul algıları ve bu algıların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; yönetici, öğretmen, psikolojik danışman ve velilerin farkındalıklarını artırması ve öğrencilerin olumlu okul algısı edinmeleri yönünde yol gösterici ve yarar sağlayıcı olması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkökul 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaca uyumlu olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

1. Öğrencilere göre okulun anlamı nedir?
2. Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden “Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Yin’e göre (1984) durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması, bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam veya olayların bütüncül bir yorumunu hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ilkökul öğrencilerinin gözünden “okul algısı” incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul ili Bahçelievler ilçesi Yenibosna semtinde bulunan bir devlet ilkökulunda yapılmıştır. Yenibosna semti, çoğunlukla düşük-orta ekonomik gelirli insanların oturduğu bir semttir. Okula gelen öğrenci, daha çok düşük ve orta sosyo-ekonomik profili temsil etmektedir. Okulun toplam öğrenci mevcudu 2417 olup, 102 öğretmen çalışmaktadır. Okul ikili öğretim yapmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, 70'i (36 kız, 34 erkek) 1. sınıf, 70'i (36 kız, 34 erkek) 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 140 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya katılımı, gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır.

Araştırmada 1. ve 4. sınıfların seçilmesinin sebebi, ilkokulun ilk ve son sınıfı olmasıdır. Öğrencilerin ilkokulun her sınıf seviyesindeki okul algılarını yani tüm süreci araştırmak yerine, girdi ve çıktı arasındaki yani ilkokula başlarken ve ilkokulu bitirirken edindikleri okul algılarındaki farklılıkların ve değişikliklerin, sınıf ve cinsiyet değişkenleri temel alınarak incelenmesi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; odak grup görüşmesi yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Powell ve diğerlerine göre (1996, s. 499) odak grup görüşmesi “araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır” (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 180).

Araştırmada öğrencilere, iki ana tema altında, her bir ana tema için dört soru olmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Ana temalar ve ilgili sorular aşağıda belirtilmiştir.

Araştırmada ele alınan iki ana tema şu şekildedir;

1. Öğrencilere göre okulun anlamı
2. Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algısı

“Öğrencilere göre okulun anlamı” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere dört görüşme sorusu yöneltilmiştir:

1. Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?
2. Okul sizin için ne demek? Okul sizin için neyi ifade ediyor?
3. Okulu bir şeye benzetmeniz istense, neye benzetirsiniz?
4. Okulunuzun ismi değişecek olsa ve okulun yeni ismini siz belirleyecek olsanız, okulun ismini ne koyardınız?

“Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algısı” konulu temayı incelemek amacıyla öğrencilere dört görüşme sorusu yöneltilmiştir:

1. Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
2. Okulun en çok neyini özlüyorsunuz?
3. Okulla ilgili en sevdiğim şey
4. Okulla ilgili en sevmediğim şey

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, okul yönetiminin izni, öğrencilerin sınıf öğretmeni ve okul rehber öğretmeninin bilgisi dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulanma sürecinde öğrencilere görüşmenin amacı kısaca anlatılmış, öğrencilerin adı-soyadı gibi özel bilgilerinin istenmediği ve kimlik bilgilerinin hiçbir yerde geçmeyeceği, bu görüşmelerin gizli kalacağı, herhangi bir başarı ölçme aracı veya sözlü sınav olmadığı, soruları cevaplarırken gerçek düşüncelerini söylemekten çekinmemeleri gerektiği öğrencilerin yaş özelliklerine uygun bir şekilde açıklanmıştır.

Öğrencilerle görüşmeye geçilmeden önce sıcak bir ortamın oluşturulmasına çalışılmış, öğrencilerin her biriyle kısa bir tanışma yapıp ortama ısındırılmış, konuşmaları yönünde cesaretlendirilmiş ve teşvik edilmiş, bunun yanında tarafsız olmaya çalışılarak yönlendirme yapılmamıştır. Araştırmacı öğrencilerle samimi bir iletişim yakalamak adına tek tek ilgilenmiş, espri yapmış, her öğrenciye küçük bir çikolota ikram edilmiş ve öğrencilere isimleriyle hitap etmeye çalışmıştır. Öğrencilerin ortama çok çabuk sürede ısındıkları ve yabancılık çekmedikleri izlenmiştir. Araştırmacı, bir bilgi toplama aracı görevi görerek sürecin doğal bir üyesi haline gelmiştir.

Araştırma Kasım, Aralık 2014 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler organize edilerek yedişerli gruplar halinde okul rehberlik servisinde toplanmıştır ve görüşmeler burada yapılmıştır. Öğrenciler, herkesin birbirini görebileceği yuvarlak bir düzende oturtulmuştur. Rehberlik servisi iki büro takımı, iki dolap, bir masa ve sandalyelerden müteşekkil ferah, aydınlık ve havadar bir odadır. Öğrencilerin verdikleri cevapları not etmek amacıyla araştırmada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nda öğrenim gören bir öğrenci görev yapmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1990) de önerdiği betimsel analiz yaklaşımı (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 255) uygulanmıştır. Betimsel analiz yaklaşımında, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- a. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma,
- b. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- c. Bulguların tanımlanması,
- d. Bulguların yorumlanması.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmada ele alınan iki ana tema; öğrencilere göre okulun anlamı ve okula ilişkin öğrencilerin duygusal algısıdır. Bu ana temalar ışığında ortaya çıkan bulgular aşağıda sunulmuştur.

“Öğrencilere göre okulun anlamı” Konulu Ana Temaya İlişkin Bulgular ve Sonuçlar

“Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 1

Öğrencilerin “Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Ders	12	Ders	11
	Öğretmen	4	Öğretmen	4
	Meslek	4	Resim	4
	Ödev	2	Okuma	4
	Resim	2	Yazma	1
	Yazmak	2	Teneffüs	1
	Okumak	2	Ödev	1
	Kitap	1	Çikolata	3
	Karne	1	Dondurma	1
	Teneffüs	1	Sinema	1
	Dondurma	2	Kardeşim	1
	Bisküvi	1	Ağaç	1
	Ispanak	1	Hiçbir şey	1
	Kek	1		
4. sınıf	Öğretmen	15	Ders	15
	Öğrenme	7	Öğretmen	7
	Okumak, yazmak	7	Öğrenmek	6
	Ders	7	Arkadaş	5
	Arkadaş	5	Ödev	3
	Öğrenci	5	Eğlenmek	3
	Sınıf	5	Bilgi	3
	Çalışma	5	Öğrenci	2
	Eğitim	4	Kitap	2
	Bilgi, bilgi kaynağı	3	Oyun	2
			Sınıf	2
			Yazı	2
			Yeni konular	2

Tablo 1’de görüldüğü üzere “Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?” sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar “ders, öğretmen, kek, bisküvi, ispanak, dondurma, okumak, yazmak, meslek, teneffüs, resim, ödev, karne, kitap” şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerinin verdiği cevaplar ise “sinema, öğretmen, çikolata, kardeşim, ders, okuma, yazma, resim, ağaç, teneffüs, hiçbir şey” şeklinde olmuştur. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 1 haricinde ayrıca “ oynamak, sınav, okula başladığım ilk gün, sevgi-saygı, sıkılmak, tahta, kitap, bilim, hizmetli, bahçe, ödev, teneffüs, heyecan, matematik” şeklinde çeşitli cevaplar vermişlerdir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruyu Tablo 1’de geçenlerden farklı olarak “sorular, müdür, kültür, sınıf tahtası, teneffüs, zeka, bilim, cennet gibi bir yer” şeklinde cevaplamışlardır.

Öğrenciler bu soruyla ilgili verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir;

“Okul deyince aklıma öğretmenler ve arkadaşlar geliyor”,

“Okul deyince aklıma bilgi kaynağı geliyor ve zihnimde ilköğretim canlanıyor”,

“Öğrenciler, ödevler, öğretmenler, sınıflar ve daha nice şeyler geliyor”,

“Okul deyince ilk aklıma heyecan geliyor”,

“Öğretmenim aklıma geliyor ve öğretmenim bize matematik dersini anlattığı da kafamda canlanıyor”.

“Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?” sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerin verdikleri cevapların % 87’si dersle ilgili, % 13’ü ise ders dışı kavramlarla ilgilidir. Erkek öğrencilerin cevaplarının % 77’si dersle ilgili, % 23’ü ders dışı kavramlarla ilgilidir. Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitim-öğretim süreciyle ilgili unsurlar ve çocukların sevdiği yiyeceklerdir.

Öğrencilerin okul deyince zihinlerinde ilk canlananlar okula ait öğretmen, ders, vb. kavramlarıdır. Dersin öğretmenden daha fazla akla gelmesi ilkökul 1. sınıfta bile akademik öğretimin ne kadar öne çıktığını bize göstermektedir. Bu sınıf seviyesinde öğretmenin kişiliğiyle, davranışlarıyla, değerleriyle öne çıkarak çocuklara rol model olması beklenirken, tam tersine derslerin/müfredatın ağırlığının kendini hissettirmiş olduğunu düşündürmektedir. Bir başka açıdan baktığımızda 1. sınıfta bile ders dışı etkinliklerin akılda kaldığı ve çocuğun aklına ilk gelen kavram olduğunu da görmekteyiz. Ders dışı kavramların erkeklerde % 23, kızlarda ise % 13 olması, okullarda ders dışı akılda kalıcı etkinliklere az yer verildiği şeklinde de yorumlanabilir. 1. sınıf öğrencilerinde yiyeceklerle ilgili kavramların ön plana çıkması okul kantininden en çok satın aldıkları ve yedikleri yiyeceklerle ilgilidir. Ders dışı yaptıkları bu gibi ufak tefek etkinliklerin dahi akılda kalması dikkat çekicidir.

4. sınıflara baktığımızda da okul ve derslerle ilgili akademik çağrışımların daha da ağır bastığını görmekteyiz. Bu çağrışımların dışında erkeklerde sadece “oyun, cennet gibi bir yer”, kızlarda ise “sevgi-saygı, oynamak, heyecan” kavramlarına rastlamaktayız. Okulun ders ve akademik kaynaklı imgeleri zihinde çağrıştırmaları doğal olmakla birlikte hayata dair, duyguya dair, geleceğe dair vizyoner imgeleri de zihinlerde canlandırması beklenmektedir. Bu da bize salt akademik başarıya odaklı bir öğretim sürecinin baskın olduğunu ve 1. sınıftan 4. sınıfa gelene kadar öğrencilerde az da olsa mevcut olan bu çağrışımların azaldığını göstermektedir.

“Okul sizin için ne demek? Okul sizin için neyi ifade ediyor?” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 2

Öğrencilerin “Okul sizin için ne demek? Okul sizin için neyi ifade ediyor?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Ders	9	Ders	8
	Öğretmen	6	Öğretmen	8
	Okumak	3	Teneffüs	3
	Ödev	2	Ödev	2
	Kitap	2	Kitap	2
	Meslek	2	Yazmak	1
	Resim	1	Okuma	1
	Yazmak	1	Sevgi	3
	Bilgi	1	Güzel	3
	Sevgi	3	İyi	1
	İyi	2	Yemek	1
	Zenginlik	1	Arkadaş	1
	Eğlence	1		
4. sınıf	Öğrenme	9	Öğrenme	8
	Eğitim-Öğretim	5	Eğitim-öğretim	4
	Ders	5	Bilgi	3
	Bilgi, bilgi evi	5	Bilgi yuvası	2
	Mutluluk	4	Eğlence	2
	Çalışmak	3	Meslek	2
	Ödev	3	Ders	2
	Okuma-Yazma	3	Bilgi dolu ev	1
	Arkadaş	3	Bilgi madeni	1
	Ev	2	Disiplin	1
	Öğretmen	2	Oyun	1
	Eğlenmek	2	İyi bir gelecek	1

Tablo 2’yi incelediğimizde “Okul sizin için ne demek? Okul sizin için neyi ifade ediyor?” sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar “beğeni, meslek, zenginlik, okumak, yazmak, ders, öğretmen, resim, sevgi, kitap” şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerin verdiği cevaplar ise “öğretmen, ders, teneffüs, arkadaşlar, okumak, yazmak, sevgi, kitap okumak, yemek, ödev” şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 2 haricinde ayrıca “akıllılık, iş sahibi olmak, sınav, meslek, mesleğe ulaştıran ev, oyun, hayat, hayat kurtarır, sevinç” şeklinde çeşitlik cevaplar vermiştir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruyu Tablo 2’de geçenlerden farklı olarak “güzel bir dünya, karne, mutluluk, ev, çalışma, ilim, zeki olmak, gelecekteki başarılarım, sanat, her şeyim, okuma-yazma, sıkıntı, iyi bir şey” şeklinde cevaplamışlardır.

Öğrenciler soruyla ilgili kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Okul benim için öğrenmek demek ve benim için mutluluğu ifade ediyor”,

“Okul benim için eğitim demek, okul benim için meslek ve eğitimi ifade ediyor”,

“Bilgi evi demek, akıllılığı ifade ediyor”,

“Okul benim için sonsuza kadar ders yapmak”,

“Okul benim için bilgi yuvasıdır, okul benim için mesleğime ulaştıran bir evi ifade ediyor”,

“Disiplin demek, okul bizim büyüyünce mesleğimizin olacağını ifade ediyor”.

Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; eğitim-öğretim süreciyle ilgili unsurlar ve eğlenceli sosyal çevredir. Bu araştırma sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplarda ortak olarak “ders, öğretmen, öğrenme, eğitim-öğretim, okumak, yazmak, bilgi, ödev” kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu soruların cevapları, yukarıda belirtilen “Okul deyince aklınıza ilk ne geliyor? Zihninizde ilk ne canlanıyor?” sorusunun cevaplarıyla paralellik arz etmektedir. Burada da dersle ilgili kavramlar ön plana çıkmaktadır. Benzer bir bulgu Öğülmüş ve Çok’un (1996) ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okul imgeleri ve okula yükledikleri anlam ile ilgili yaptıkları araştırmada da mevcuttur. Bu araştırmada, öğrencilerin % 85’i okulu bilgi sağlayıcı bir yer, % 80’i sosyal çevre ve kişiler arası ilişkilerin yaşandığı bir yer olarak algılamaktadır.

“Okulu bir şeye benzetmeniz istense, neye benzetirsiniz?” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 3

Öğrencilerin “Okulu bir şeye benzetmeniz istense, neye benzetirsiniz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Ev	15	Ev	7
	Meyve (karpuz, nar, elma)	8	Meyve (karpuz, çilek, nar...)	7
	Ağaç-çiçek	6	Hayvan (kaplan, kedi, koyun...)	6
	Hayvan (kedi, tavşan, kelebek)	3	Çiçek	2
	Oyuncak	2	Kale	2
	Kale	1	Otel	1
	Lise	1	Bardak	1
			Kamyon	1
			İş yeri	1
			Bavul	1
			Kule	1
			Garaj	1
4. sınıf	Ev	11	Ev, yuva	9
	Bilgi ev, yuvası	4	Kitap, kütüphane	3
	Hiçbir şeye benzetemiyorum	3	Eğlenceli bir yer	3
	Ortaokul	2	Öğretici bir yer, bina	3
	İkinci yuva	1	Zekâ küpü	1
	Öğrenme merkezi	1	Yarış pisti	1
	Hayat	1	Bilgi dünyası	1

Tablo 3'e göre "Okulu bir şeye benzetmeniz istense, neye benzetirsiniz?" sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar "nara, oyuncağa, eve, ağaca, karpuz, elmaya, çiçeğe, çileğe, havuca, kelebeğe, kediye, kaleye, liseye, tavşana" şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerinin verdiği cevaplar ise "bavula, eve, çiçeğe, ağaca, kelebeğe, karpuz, otele, iş yerine, garaja, kaleye, kuleye, kaplana, nara, kamyon, bardağa, koyuna, elmaya, aslana, mandalinaya, çileğe" şeklinde çeşitlilik göstermiştir. Öğrencilere nedenleri sorulduğunda kimisi söylediklerinin en sevdiği meyveler, hayvanlar, araçlar olduğunu, kimisi öyle hissettiğini öyle düşündüğünü, kimisi de şekil olarak benzediğini açıklamıştır. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 3 haricinde ayrıca "benimle birlikte büyüme, eğlenceli çalışma yuvası, bilgi kaynağı, kütüphane, hastane, eğitim yeri, büyük bir alan, yetimhane, öğretim yeri, kocaman bina, içinde güzel insanlar bulunan yer, her şeye benzetmek isterim" şeklinde çeşitli cevaplar vermiştir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruya Tablo 3'de geçenlerin dışında ayrıca "iş yeri, bilgi dolu bir beyin, havuz, hastane, villa, arsa, kitaba, arkadaşım, sokak, çocuk parkı, güzel bir yer" şeklinde cevaplamışlardır.

Öğrenciler soruyla ilgili aşağıdaki cevapları vermişlerdir;

- "Eve benzetirim, okul bizim yuvamızdır",
- "Bilgi evine ve hastaneye benzetiyorum",
- "Ben okulu hiçbir şeye benzetmiyorum",
- "Zeka küpüne benzetiyorum",
- "Bir kitaba benzetirdim çünkü bazı sayfaları eğlenceli bazıları sıkıcı olduğu için".

Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; korunaklı ev (yuva) kavramı ve sevilen (meyve, hayvan) nesnelerdir. "Okulu bir şeye benzetmeniz istense, neye benzetirsiniz?" sorusuna her iki sınıfın öğrencileri de ilk sırada "ev" şeklinde cevaplamışlardır. 1. sınıflarda en çok eve, meyveye, hayvana, ağaç-çiçeğe benzetirken, 4. sınıflar en çok eve, bilgiye, kitaba, öğretici yere benzetmişlerdir. 1. sınıf öğrencileri daha çok okulla ilişki kurulamayan kavramları, kendi sevdikleri nesneleri/hayvanları/meyveleri tercih etmişlerdir. 4. sınıf öğrencileri ise daha çok "bir binası olan ya da herhangi bir yeri olan" kavramları tercih etmiştir. 1. sınıfların benzetmelerinde daha çok kendi dünyalarından ve hayallerinden kavramlar bulabilirken, 4. sınıfların benzetmelerinde daha çok okulla ilişkili kavramlara rastlamaktayız. Bu sonuçlar bize öğrencilerin yaşları ilerledikçe hayal dünyalarının daraldığını ve daha dar çerçevede düşündükleri yönünde bir ipucu verebilir.

“Okulunuzun ismi değişecek olsa ve okulun yeni ismini siz belirleyecek olsanız, okulun ismini ne koyardınız?” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 4

Öğrencilerin “Okulunuzun ismi değişecek olsa ve okulun yeni ismini siz belirleyecek olsanız, okulun ismini ne koyardınız?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Hayvan (tavşan, kedi, kanguru...)	7	Hayvan (aslan, ördek, fil...)	7
	Lise	3	Atatürk	6
	Sınıf şubesinin ismi	3	Çiçek	3
	Ana	3	Okulun kendi ismi	3
	Çalışkanlar	2	Çalışkanlar	3
	Öğretmeninin ismi	2	Öğretmeninin ismi	2
	Ağaç	2	Süs	1
	Çiçek	1	Karnabahar	1
	Gül	1	Resim defteri	1
	Güzeller	1	Güzel, büyük, başarılı...	1
	Hayvanat bahçesi	1		
	Atatürk	1		
	Melek, Boyalı, Çocuk, Kalp	1		
4. sınıf	Atatürk	7	Aynı isim kalsın	6
	Öğrencinin kendi ismi	5	Futbol takımı isimleri	3
	Yenibosna	2	Öğrencinin kendi ismi	3
	Bilgi, bilgi evi	2	Atatürk	3
	Bilim insanları	1	Bilgi, bilgi yuvası	3
	Çalışkan arılar	1	Hoşgeldin safalar getirdin	1
	Kolej okulu	1	Hababam	1

Tablo 4’ü incelediğimizde “Okulunuzun ismi değişecek olsa ve okulun yeni ismini siz belirleyecek olsanız, okulun ismini ne koyardınız?” sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar “1-I okulu, çiçek okulu, kelebek okulu, kalp okulu, 1-H okulu, çalışanlar okulu, uğurböceği okulu, güzellik okulu, çirkin okulu, ağaç okulu, Ayşe öğretmen okulu, melek okulu, boyalı okulu, ana okulu, Atatürk okulu, kanguru/tavşan/kedi okulu, başarı okulu, çocuk okulu, lise okulu, hayvanat bahçesi okulu” şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerinin verdiği cevaplar ise “çiçek okulu, uğurböceği okulu, Atatürk okulu, Mete okulu, Aslan okulu, ana okulu, güzel okulu, büyük okulu, çalışanlar okulu, 1-C okulu, süs okulu, resim defteri okulu, fil/ördek/kelebek okulu, öğretmenimin ismi olsun” şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 4’dekilerin dışında ayrıca “Cumhuriyet, çalışan öğrenciler, okuma ve yazma evi, öğrenme merkezi, emekler geçer, okul müdürünün ismi, 4-K, iyi dersler dilerim, şık ve tarz, Galatasaray, dünyanın en güzel okulu, eğitimi, aslan, erguvan, eğitimi, cumhuriyet, okuma yazmayı öğreniyorum” şeklinde çeşitli cevaplar vermiştir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruya Tablo 4 haricinde

ayrıca “saat, cennet, başarılı, arkadaş, eğlenceli ve öğretici oyunlar okulu, başaran, efeler, eğitim, ülkeler, matematik, öğlenci-sabahçı, ders evi, Koca Sinan” şeklinde cevaplamışlardır.

Soruyla ilgili öğrencilerin verdikleri cevaplara bakacak olursak;

“Okulumuzun ismi değişecek olsa Mustafa Kemal Atatürk koyarım”,

“Çalışkan Arılar koyardım”

“İyi şanslar dilerim koyarım ama keşke böyle birşey olsa da koysam”,

“Okul isminin değişmesini istemezdim”,

“Kendi adımlı koyardım”.

Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; sevilen (hayvanlar, bitkiler) canlılar ve Atatürk ismidir. “Okulunuzun ismi değişecek olsa ve okulun yeni ismini siz belirleyecek olsanız, okulun ismini ne koyardınız?” sorusuna 1. sınıf öğrencileri “hayvan isimleri, çiçek isimleri, Atatürk, çalışanlar, anaokulu, okudukları okulun ve mevcut şubenin ismini”, 4. sınıf öğrencileri “Atatürk, kendi isimlerini, mevcut okulun ismini, futbol takımı isimlerini” koymayı tercih etmişlerdir. 1. sınıfların koydukları isimlerde, ağırlıklı anaokullarında kullanılan simgeler, saflık ve çocuksuluk dikkati çekmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin koydukları isimler daha çok güncel ve gerçekçi isimlerdir.

“Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algısı” Konulu Ana Temaya İlişkin Bulgular ve Sonuçlar.

“Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 5
Öğrencilerin “Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Mutlu	32	Mutlu	29
	Mutsuz	1	Mutsuz	3
	Kızgın	1	Kızgın	1
	Sıkkin	1	Sıkkin	1
	Üzgün	1		
4. sınıf	Mutlu	19	Mutlu	13
	İyi, çok iyi	8	İyi, çok iyi	9
	Sevinçli	6	Heyecanlı	5
	Heyecanlı	4	Güzel	2
	Huzurlu	3	Rahat	2
	Güzel	3		
	Güvenli	2		
	Rahat	2		

Tablo 5'e göre "Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?" sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar "mutlu (% 88), mutsuz (% 3), kızgın (% 3), sıkkin (% 3), üzgün (% 3)" şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerin verdiği cevaplar ise "mutlu (% 85), mutsuz (% 9), kızgın (% 3), sıkkin (% 3)" şeklindedir. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 5 haricinde ayrıca "keyifli, endişeli, mutsuz" şeklinde çeşitli cevaplar vermiştir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruya Tablo 5'de geçenlerin dışında ayrıca "gergin, enerjik, mükemmel, kahraman gibi, normal, akıllı, güvenli, huzurlu, çalışkan, fena hissetmiyorum" şeklinde yanıtlamışlardır.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili bazı örnekler şu şekildedir;

- "Okuldayken kendimi mutlu ve huzurlu hissediyorum",
 "Mutlu, sınava girince heyecanlı, kısaca bütün duygular",
 "İyi hissediyorumçünkü arkadaşlarımla birlikte eğitim görüyoruz",
 "Tahtaya kalkarken heyecanlı oluyorum, bir de kendimi rahat hissediyorum",
 "Kendimi kahraman gibi hissediyorum",
 "Çok sevinçli hissediyorum çünkü ileride bir meslek sahibi olacağım aklıma geliyor".

Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; olumlu duygular ve olumsuz duygulardır. "Okuldayken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?" sorusuna öğrenciler genellikle "mutlu" hissettikleri cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin olumlu duygularının olumsuz duygularından daha fazla olduğu ve okulda kendilerini iyi duygular içinde hissettikleri görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin ergenlik dönemi öncesi, daha uyumlu, isyankâr ve karşıt gelme davranışlarının daha az görüldüğü, öğretmenlerinin her dediğini yapmaya çalışarak gözlerine girmeye çalışan ve onları idealleştiren, yaş dönemi özellikleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir.

"Okulun en çok neyini özlüyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 6

Öğrencilerin "Okulun en çok neyini özlüyorsunuz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Öğretmeni	19	Öğretmeni	14
	Dersleri	12	Dersi	8
	Koridoru	3	Teneffüsü	4
	Ödev yapmayı	1	Arkadaşları	3
	Hayır	1	Oyun oynamayı	2
			Sıramı	1
			Yazı yazmayı	1
			Resim yapmayı	1
4. sınıf	Öğretmen	27	Öğretmen	18
	Arkadaş	21	Arkadaş	14
	Dersler	6	Dersler	5
	Sınıf	3	Sınıf	3
			Her şeyi	2

Tablo 6'yı incelediğimizde *"Okulun en çok neyini özlüyorsunuz?"* sorusuna 1. sınıf kız öğrencilerinin verdiği cevaplar *"öğretmeni (% 53), dersleri (% 33), koridoru (% 8), ödev yapmayı (% 3)"* özledikleri şeklinde farklılık göstermiştir. 1. sınıf erkek öğrencilerin verdiği cevaplar ise *"sıramı, koridoru, öğretmeni, dersleri, teneffüsü, arkadaşları, resim yapmayı, yazı yazmayı, oyun oynamayı"* özledikleri şeklinde çeşitlilik göstermiştir. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruya Tablo 6'da geçenlerin dışında ayrıca *"bahçe, her şeyi, sınav, ödev, soru çözme, okuma-yazma, yıldız verince öğretmeni, eğitim-öğretim görmeyi"* özledikleri şeklinde çeşitli cevaplar vermişlerdir. 4. sınıf erkek öğrencileri ise Tablo 6 haricinde bu soruya *"yaz tatilini, okulda geçen anıları, öğrenmeyi, yeni bilgileri, alışkanlık"* şeklinde cevaplamışlardır.

Öğrenciler kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

- "En fazla öğretmenim ile arkadaşlarımı özlüyorum",*
- "Okul tatile girince sınıfımı, arkadaşlarımı, öğretmenimi çok özlüyorum",*
- "Arkadaşlarımı ve dersleri bir de yıldız verince öğretmeni",*
- "İki şeyi, biri sevdiğim dersleri öbürü ise arkadaşlarımla oynamayı",*
- "Okumayı yazmayı çok özlüyorum".*

"Okulun en çok neyini özlüyorsunuz?" sorusuna 1. sınıf öğrencileri ilk sırada *"öğretmen ve dersler"* cevabını vermişlerdir. 4. sınıf öğrencileri ise bu soruyu *"öğretmen ve arkadaş"* şeklinde yanıtlamışlardır. Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretmen ve dersler ile arkadaşlar. Yaş büyüdükçe arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği, dersin yerini arkadaşlık ilişkilerinin aldığı görülmektedir. Her iki sınıf düzeyinde de öğretmenin özlenen olarak ilk sırada yer alması, öğretmenin eğitimdeki rolünü ve önemini bir kez daha karşımıza çıkarmaktadır. Derslerin özlenmesinin de dersin içeriğinden ziyade öğretmenin sevdirmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

"Okulla ilgili en sevdiğim şey" sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

"Okulla ilgili en sevdiğim şey....." şeklinde devamının tamamlanması istenen soruyu 1. sınıf kız öğrencileri *"öğretmen (% 55), dersler (% 25), resim/hamur/boyama yapmak (% 14,5), teneffüs (% 5,5)"* şeklinde tamamlamışlardır. 1. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruyu *"öğretmenim (% 44), arkadaşlarım (% 17), teneffüs, dersler, arkadaş, okumak/yazmak, annemin beslenmeme kek koyması"* şeklinde tamamlamışlardır. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruyu Tablo 7 dışında ayrıca *"her şey, oyun oynamak, sınıf, soru çözme, okuma/yazma, yazılı, eğitim, teneffüs"* şeklinde tamamlamışlardır. 4. sınıf erkek öğrencileri ise Tablo 7 haricinde bu soruyu ayrıca *"her şey, yok, sınav, özgür olmak, sıralar, sınıf, yazı yazma"* şeklinde tamamlamışlardır.

Tablo 7
Öğrencilerin “Okulla ilgili en sevdiğim şey.....” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Öğretmen	20	Öğretmen	15
	Ders	9	Teneffüs	6
	Resim yapma	3	Ders	5
	Teneffüs	2	Arkadaş	5
	Boyama yapma	1	Okuma	1
	Hamur yapma	1	Okuma-Yazma	1
			Annemin beslenmeme kek koyması	1
4. sınıf	Dersler	12	Dersler	13
	Arkadaş	10	Arkadaş	6
	Öğretmen	9	Öğretmen	5
	Öğrenmek	6	Öğrenmek	4
	Eğlenmek	2	Beden dersi	3
	Kitap okuma	2	Matematik dersi	3
			Kitaplar	2
			Teneffüs	2

Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir;

“Beden ve teneffüs”,

“Dersler, öğretmenim ve arkadaşlarım”

“Bir şeyler öğrenmek”,

“Kitap okumak, yazı yazmak, ilim öğrenmek”,

“Soru çözme”.

“Okulla ilgili en sevdiğim şey.....” şeklinde devamının tamamlanması istenen soruya tüm öğrenciler “ders, öğretmen, arkadaş, teneffüs, öğrenmek” ortak cevaplarını vermişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğretmen ve dersler ile arkadaşlardır. Bu sonuç, bir önceki soru olan “Okulun en çok neyini özleyorsunuz?” sorusunun sonuçlarıyla paralellik ve tutarlılık arz etmektedir. Yani öğrenciler sevdikleri şeyleri özlemektedirler. Öğretmen faktörü yine karşımıza çıkmaktadır. Burada dikkati çeken bir başka özellik de ders dışı sevilen faaliyetlerin azlığıdır. Bu sonuç bir farklı açıdan bakıldığında, okulda öğrencilere sevecekleri ders dışı farklı alternatifler sunulmadığı için sadece dersle ilgili kavramları seçtikleri şeklinde de yorumlanabilir.

“Okulla ilgili en sevmediğim şey” sorusuna ilişkin bulgular ve sonuçlar.

Tablo 8

Öğrencilerin “Okulla ilgili en sevmediğim şey.....” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

	Kız	f	Erkek	f
1. sınıf	Arkadaşlar	12	Büyük çocuklar	6
	Tahtayı karalamaları	4	Dersler	4
	Tuvaletlerin pisliği	4	Arkadaşlar	3
	Kavgalar	3	Yaramaz çocuklar	3
	Pis olması	2	Tuvaletlerin pisliği	3
	Bana kızılması	1	Okulun kirliliği	3
	Tebeşir tozları	1	Öğretmenlerin kızmaması	2
4. sınıf	Yok	18	Yok	9
	Kavga	4	Küfür	4
	Kötü davranış	2	Kavga	3
	Tuvaletlerin pis olması	2	Çok yazı yazmak	3
	Yaramazlar	1	Sınıfın yasak bölgesi	2
	Yazı yazmak	1	Sınavlar	1
	Başarısız olmak	1	Kalabalık olması	1

“Okulla ilgili en sevmediğim şey.....” şeklinde devamının tamamlanması istenen soruyu 1. sınıf kız öğrencileri “arkadaşlarımın çok konuşması, tuvaletin pis olması, tuvaletin pis kokması, tahtanın karalanması, kurallar, bana kızılması, kavgalar, kötü davranışlar, top oynanması, çiçeklerin solması, arkadaşlarımın oyunda ismimi söylememesi, okuma/yazma, tebeşir tozları, arkadaşlarımın yaramazlıkları, arkadaşlarımın bana gülmesi, okuma yazmamaya geçememek, pis olması” şeklinde tamamlamışlardır. 1. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruyu “arkadaşlarımın vurması/kötü davranması, bahçeye çıkamamak, dersler, yaramaz çocukların olması, okulun kirli olması, tuvaletin pis kokması, tuvaletin pis olması, öğretmenin kızmaması, büyük çocukların çarpması/vurması/top atması, yalnız kalmak, eşyalarımın çalınması, bilyelerimin yere düşmesi, tahtanın karalanması, eve gitmeyi” şeklinde tamamlamışlardır. 4. sınıf kız öğrencileri bu soruyu Tablo 8’in dışında ayrıca “okulda bağırılması, çocukların beni itmesi, dersler, test, kötü sözler, matematik dersi, sırada sıkışmak, tahta, serseri kişilerin olması” şeklinde tamamlamışlardır. 4. sınıf erkek öğrencileri ise bu soruyu ayrıca “ödevler, ders, müzik, kötü not almak, kızla oturmamak, bana kızılması, okulların tatil olması, çöp kovası, teneffüslerin kısa olması, çalışmak, okulun pis olması, arkadaşlarımın beni kızdırması” şeklinde tamamlamışlardır.

Soruyla ilgili öğrenciler kendilerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Arkadaşlarımla kavga etmek”,

“Bazı öğrencilerin kötü bir şekilde davranışları ve sözleri”,

“Tuvaletlerin pis olması”,

“Kavgacı ve küfürbaz çocuklar”,

“Okulda bağırılması”

“Serseri kişilerin olması”.

Verilen cevaplar incelendiğinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; öğrenci davranışları ve fiziksel sorunlardır. Okulla ilgili sevilmeyen şeyler arasında daha çok küfür, kavga, yaramazlık gibi öğrencilerin istenilmeyen davranışlara ve arkadaşlık ilişkilerine maruz kalmaları gelmektedir. Aile ve çevrenin sosyo-ekonomik ve kültürel şartları bireysel ilişkilerin içeriğini ve niteliğini etkilediği düşünülmektedir. Fiziksel yapıda ise okulun kirliliği ve tuvaletlerin pis olması dikkati çekmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, İstanbul ili Bahçelievler ilçesi Yenibosna semtinde bulunan bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Bu amaca uyumlu olarak, öğrencilere göre okulun anlamı ve öğrencilerin okula ilişkin duygusal algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma okuluna gelen öğrenci, daha çok düşük ve orta sosyo-ekonomik profili temsil etmektedir. İkili öğretim yapan bu okulun toplam öğrenci mevcudu 2417 olup, 102 öğretmen çalışmaktadır.

Araştırmada “Öğrencilere göre okulun anlamı nedir?” ana teması incelendiğinde, alt temalarda ortak olarak görülen, eğitim öğretim sürecindeki unsurlar ile öğretmen ve dersle ilgili kavramlardır. Ayrıca araştırmanın diğer ana temasını oluşturan “Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algıları nelerdir?” sorusuna ait ortaya çıkan alt temalarda öğretmen, ders, fiziki unsurlar ve arkadaş ön plana çıkmaktadır.

Araştırma verileri incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını “beslenmeye koyulan yemekleri, öğretmenleri, teneffüsler, arkadaşları, dersleri ve sınıfta ya da okulda yapılan etkinlikler” olumlu yönde etkilemekte iken; “tuvaletin pis olması, tuvaletin pis kokması, kurallar, kavgalar, yaramazlıklar, kötü davranışlar, okulun kirli olması, diğer öğrencilerden gördükleri şiddet, bahçeye çıkamamaları, eşyalarının zarar görmesi” okula yönelik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. 4. sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını “öğretmenleri, arkadaşları, dersleri, yeni bilgiler öğrenmeleri, özgür olmaları, kitaplar, teneffüsler” olumlu şekilde etkilemekte iken; “kavgalar, sınavlar, başarısız olmaları, tuvaletlerin pis olması, sırada sıkışmak zorunda kalmaları, diğer öğrencilerden gördükleri sözel ya da fiziksel şiddet, teneffüs sürelerinin kısa olması, okulda yasaklar olması, okulun kalabalık olması, ödevler” okula yönelik algılarını olumsuz şekilde etkilemektedir.

1. sınıflarda sevgi kavramı hem kızlarda hem de erkeklerde kullanılırken, 4. sınıfların hiçbirinde bu kavramın kullanılmaması dikkat çekicidir. Eğitim-öğretim süreçlerinde akademik performansın yanı sıra sevgi, saygı, sorumluluk, empati, hoşgörü, sabır, alçakgönüllülük gibi değerlerin de öğrencilere kazandırılması çok önemlidir. Öğretmenler her ne kadar bu değerlerin eğitime önem verdiklerini belirtse de sınıf seviyeleri ilerledikçe bu kavramların ve değerlerin derslerin gölgesinde kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin okullarını evleri gibi görmeleri, okullarını sevdiklerinin, benimsediklerinin, güvendiklerinin ve iç dünyalarında olumlu bir yere sahip olduklarının göstergesidir. Yavuzer’e göre (1993, s. 68) ev, çocuğun duygusal yaşamının olduğu merkezdir. Ev,

güvenliğin, aile içtenliğinin, yaşam garantisinin yansımasıdır. Çocuk dünyasında evin önemli bir yeri vardır.

Öğrenim görülen kademenin artması, öğrencilerin cevaplarındaki kavram sayısının artmasını da beraberinde getirmiştir. Örneğin; “Okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusuna 1. sınıf öğrencileri cevap olarak “mutlu, mutsuz, kızgın, sıkın” gibi terimlerini tercih ederken, 4. sınıf öğrencileri ise bu soruyu “enerjik, mükemmel, kahraman gibi, akıllı” benzetmelerini kullanarak cevaplandırmıştır. Bu durum öğrencilerin yaşı ve eğitim-öğretim gördükleri sürenin artması ile edinilen kavram zenginliği ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca 4. sınıf öğrencileri, 1. sınıf öğrencilerine göre sorulara daha gerçekçi cevaplar vermişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin yaşı ve bilişsel gelişim özellikleri ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Piaget’in Bilişsel Gelişim Kuramı’na göre 1. sınıfta somut işlemler döneminde olan öğrenciler, somut işlemler gerçekleştirebilir ve muhakeme belli veya somut örneklerle uygulanabilir olduğu sürece mantıklı muhakeme yapabilirler (Santrock, 2015, s. 288). Soyut İşlemler Dönemi’ne denk gelen 4. sınıfta ise öğrencilerin artık düşüncelerini somut yaşantılara dayandırmakla sınırlı değildirler. Gerçeklerin taklit edildiği durumları, soyut önermeleri ve tamamen varsayım olan olayları anlarlar ve bunlar hakkında mantıklı yürütme yapabilirler (Santrock, 2015, s. 370). Buna paralel olarak öğrencilerin sözcük bilgisini düzenleyecek biçimde zihinsel değişiklikler oluşur. Çocuğun 6 yaşındaki sözcük bilgisi ortalama 14.000 sözcükken, 11 yaşına geldiğinde ortalama 40.000 sözcüğe ulaşır (Santrock, 2015, s. 303).

İlkokulun bütün kademelerinde hiç şüphesiz öğretmen vurgusu dikkati çekmektedir. Öğrenciler öğretmenlerini örnek alarak bütün tutum ve davranışlarını içselleştirecekler, öğretmenin şahsında okulu ve eğitim-öğretim süreçlerini sevecekler veya bu süreçlerden olumsuz olarak etkileneceklerdir. Bu sebeple bu kademede, öğretmen eşittir okul şeklindeki bir söylem hiç de yanlış olmayacaktır. Öyleyse öğretmenlerin kalitesi oranında eğitim sistemi kalitelidir denebilir.

Öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sahip oldukları tutumları, öğrenme süreci üzerinde önemli rol oynamaktadır (Miller, Thompson ve Frankiewicz, 1975, akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013, s. 298). Lang, Wong ve Fraser’ın (2005) yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin dersleri sevip sevmemelerini etkileyen etmenlerden birinin, öğretmenlerin öğrencilerle kurmuş oldukları iletişim tarzı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerini başarıya ve çalışmaya teşvik ederek destekleyen ve onların sevgi, ait olma ve başarı ihtiyaçlarını dikkate alan öğretmenler daha etkili olarak algılanmaktadır. Destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı öğrencilerin öğrenme isteğini artırır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008). Yapılan araştırmalar öğrencilere yönelik öğretmenleri tarafından sergilenen sosyal destek davranışlarının okul bağlılığının davranışsal ve duygusal boyutları üzerinde olumlu etki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Brewster ve Bowen, 2004).

Erkek öğrencilerin daha çok şikâyetçi olduğu akran zorbalığı, okulu sevmemelerine neden olurken, okula ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun için okuldaki öğretmenler, okul yönetimi ve özellikle de okul rehber öğretmeni okuldaki akran zorbalığını azaltmak için girişimlerde bulunmalıdır. Okulun bulunduğu çevre ve ailelerin sosyo-

ekonomik olarak düşük grupta yer almaları bu sıkıntıyı tetikleyici olduğu düşünülebilir. Bu bölgede yaptığımız çeşitli paylaşım toplantılarında ve okul ziyaretlerinde, ev içinde yaşayan birey sayısının fazla olması ve ekonomik sıkıntılar gibi faktörlere bağlı olarak aile içi huzursuzluğun sıklıkla görüldüğü ve belirli bir süre içinde kişilerarası şiddet olgusunun aile içinde normalleşmekte olduğunu deneyimleme fırsatımız oldu. Bu konuda ailelere yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması çocuklar ve öğretmenlere olduğu kadar büyük önem taşımaktadır.

Fiziki olarak okulun kirliliği ve tuvaletlerin pis olması dikkati çekmektedir. Okulun kalabalık olması, ikili öğretim yapması, ekonomik durumun iyi olmamasından kaynaklı yeterli hizmetli çalıştıramamasının buna neden olduğu akla gelmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin okula yönelik algıları okulun fiziki yapısından, okulun imkânlarının az olmasından çok etkilenmemekte; arkadaşlarının ve öğretmenlerinin davranışlarından, okulda yapılan faaliyetlerden daha çok etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula yönelik algılarını olumlu yönde artırmak için öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan mutlu birlikteliğini çoğaltacak çalışmalar yapılmalıdır; öğrencilerin hoşuna giden, öğrencilerin okulda bulunmaktan zevk aldığı faaliyetler düzenlenmelidir.

Okulda yapılan etkinlikler, ders dışı aktiviteler, oyunlar, derslerin farklı işlenmesi, yarışmalar her iki kademe öğrencilerinin okula yönelik algılarını olumlu şekilde etkilemektedir. Bu sebeple ilkokulda öğrencilere akademik bilgi yönünden çok yüklenmek yerine okulu sevdirecek ve benimsetecek bir strateji izlenmeli, gelişim dönemlerine uygun uygulamalı ve daha zevkli bir müfredat takip edilmelidir.

Okul yaşamının niteliği, öğrencilerin okulu olumlu algılamalarını sağlayacak etmenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul yaşamının niteliği, öğrencilerin okul yaşamına katılımı ve okul çevresi ile meşguliyetleri sürecinde ortaya çıkan bir iyi oluş halidir (Karatzias, Athanasiou, Power ve Swanson, 2001, s. 91, akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013, s. 297). Yaşam niteliği kavramına dayalı olarak kavramsallaştırılan okul yaşamının niteliği, öğrencilerin okul doyumları, sınıf içi çalışmalara bağlılıkları ve öğretmenlere yönelik tutum bileşenlerinden oluşmaktadır (Epstein ve McPartland, 1976, akt. Kalaycı ve Özdemir, 2013, s. 297).

Öğrencilerin okula yönelik algılarını etkileyen unsurlardan biri de okul iklimidir. Örgüt iklimi, örgütün kişiliğini ifade eder, örgütü bir bütün olarak betimler ve bir örgütün önemli ortak özelliklerinin algılanma biçimi olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2003). Olumlu bir okul ikliminde akademik gelişme ve öğrenmeye önem verilir, öğrenciler ve öğretmenler arasında olumlu ilişkiler vardır, okul toplumunun tüm üyeleri birbirine saygı duyar, adil ve tutarlı bir disiplin politikası izlenir, aile desteği ve katılımı önemsenir. Bu nedenle, öğrencilerin okula bağlılık göstermesi, okul iklimi ve okuldan memnuniyet ile ilişkilidir. Okul iklimi, öğrencilerin öğrenme, güvenlik duygusu ve risk alma gibi özelliklerini olumlu ya da olumsuz etkiler (Özdemir vd., 2010). Olumsuz bir okul iklimi öğrencilerin akademik başarısını düşürür ve şiddet davranışlarını ya da bu davranışlara yönelme riskini artırır (Blum, 2005). Ayrıca sınıfların kalabalık olması, ders materyallerinin ve öğretim programlarının etkisizliği ve sosyal etkinliklerin, okulun sosyal çevresinin ve rehberlik

hizmetlerinin yetersizliği gibi faktörler, ilköğretim okullarında disiplin olaylarının yaşanmasında etkili olmaktadır (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici, 2001). Bu sebeple okul yöneticilerinin bu konu üzerinde durarak olumlu bir okul iklimi oluşturabilmek için çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bu araştırma İstanbul'da yoğun göç alan dezavantajlı olmakla beraber hızlı bir dönüşümün yaşandığı bir ilçede gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma, ileride yapılacak çalışmalarda benzer ilçelerde yürütülerek genişletilebilir ve il ve ilçe milli eğitim yöneticilerine uygulama odaklı örnekler sağlayabilir. Bunun yanında, araştırmada sunulan verilen öğrencilerin gözünden aktarılmıştır. Araştırma, aile boyutunu da içine alarak anne ve babaların gözünden çocuğun okul algısı da aktararak, öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine özgün bakış açıları sağlayabilir.

Okullar, hızlı değişim ve gelişim gösteren toplumun ve yeni neslin sosyal, kültürel, psikolojik ve pedagojik gereksinimlerini karşılayacak şekilde yeniden ele alınarak yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırma eğitim felsefesinden okul mimarisine kadar geniş bir yelpazede ele alınmalı ve okullar öğrencilerin arzu ettikleri mekânlar haline getirilmelidir. Çocuk gözüyle aktarılan okul algısı disiplinlerarası bir boyutta ele alınarak, gerek fiziksel gereksel eğitim öğretim süreçleriyle ilgili faaliyetlerde “yaparak yaşayarak öğrenme” anlayışının gerçek anlamda gerçekleştirildiği eğitim-öğretim ortamları gerçekleştirilebilir. Bu noktada, eğitim bilimleri, sosyal bilimler, temel bilimler ve sanat ve tasarım konusunda çalışmalar yapan öğretmenlerin, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların ve akademisyenlerin işbirliği halinde çalışmasına ve özgün okul modellerini geliştirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma öğrenci görüşleriyle sınırlı olup ilerideki araştırmalarda velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin de alınması konunun çok boyutlu incelenmesine olanak sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akdemir, H. (1980). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- Akey, T. (2006). *School context, student attitudes and behavior and academic achievement: An exploratory analysis*. Mdr Building Knowledge to Improve Social Policy. 01 Temmuz 2015 tarihinde http://www.mdr.org/sites/default/files/full_519.pdf adresinden erişildi.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 102-112.
- Blum, R. (2005). *School connectedness: improving the lives of students*. Baltimore, Maryland: John Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Brewster, A. B., Bowen, G. L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Çalık, E. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin iyimserlik düzeylerinin ve okula ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kalaycı, H., Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 293-315.
- Kayhan, Ü. ve Eroğlu, G. (1999). *Bir eğitim ortamı olarak okul (yapı, işleyiş ve ilişkiler)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Lang, Q. C., Wong, A. F. ve Fraser, B. J. (2005). Teacher-student interaction and gifted students' attitudes toward chemistry in laboratory classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 18-28.
- Öğülmüş, S. ve Çok, F (1996). *İlkokul öğrencilerinin okulla ilgili algıları*. Birinci Ulusal Çocuk Kültürü Sempozyumunda sunuldu, Ankara
- Özdemir, S., Yalın, H. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, M., Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(4), 2125-2137.
- Özer, M. A. (2012). Bir modern yönetim tekniği olarak algılama yönetimi ve iç güvenlik hizmetleri. *Karadeniz Araştırmaları, Balkan, Kafkas, Doğu Avrupa ve Anadolu İncelemeleri Dergisi*, 33, 147-180.
- Öztürk, H. (1993). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Patama, R. (2003). *Student satisfaction in Thai Private Vocational Schools*. Doctorate Dissertation. Department of Educational Administration and Foundations, Illinois State University.
- Santrock, J. W. (2015). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Saydam, A. (2005). *Algılama yönetimi*. İstanbul: Rota Yay.
- Stupak, R. J. (2000). Perception management: an active strategy for marketing and delivering academic excellence, business sophistication, and communication successes. *Public Administration & Management: An Interactive Journal*.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici, Y. (2001). İlköğretim okullarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 417-441.
- Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle çocuk: resimleriyle çocuğu tanıma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul-çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Student Teachers' Perspectives on Teaching Profession out of a Multigrade Classroom Site Visitation*

Özge HACİFAZLIOĞLU**

Şebnem TÜRKÜTAN***

Cem ÖZİŞİK****

Abstract: Multigrade classrooms, places where students of different grades are taught together, have been used throughout the world for two main purposes: to solve the problems of uneven student enrolment as well as the insufficient number of teachers and to provide the disadvantaged and remote areas with education. In the case of Turkey, student teachers need to gain the earliest possible awareness of a real education setting, specifically the reality of multigrade classrooms. Village schools visited in this study are the schools affiliated with one of the provinces, which was within the scope of TUBITAK Evren 1010 Project, entitled as "Role of Immigration on Student Engagement: Influence of Social, Cultural, Psychological Factors and Social Capital" (112 K 600). The purpose of this study is to investigate the ways in which "a multigrade classroom experience in a village school" contributes to student teachers' attitudes towards teaching and being a teacher. The research was conducted as a case study among qualitative research methods. The data was drawn from the reflections reported by 109 student teachers in İstanbul and analyzed by means of content analysis. This project revealed two main themes: (i) Student Teachers' Perceptions of the Constraints/Barriers Encountered by Teachers and (ii) Student Teachers' Attitudes Towards Being a Teacher. This site visitation is expected to raise awareness of the student teachers to make a change in the lives of pupils and school administrators.

Keywords: Student teachers, higher education, multigrade class, village school, reflection.

Öğretmen Adaylarının Birleştirilmiş Sınıf Ziyareti Sonrasında Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri

Öz: Farklı sınıflardan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü birleştirilmiş sınıf uygulamasının tüm dünyada kullanılması başlıca iki amaca dayanmaktadır. Bunlar, okula kaydolan öğrenci sayısındaki dengesizliğe olduğu kadar öğretmen sayısındaki yetersizliğe de çözüm getirmek ve merkezden uzak dezavantajlı bölgelerin de eğitimden faydalanmasını sağlamaktır. Türkiye özelinde, öğretmen adaylarının gerçek bir eğitim ortamının, özellikle birleştirilmiş sınıflar gerçeğinin, farkına varması mümkün olan en kısa zamanda sağlanmalıdır. Bu çalışmada ziyaret edilen köy okulları "Öğrenci Katılımında Göçün Rolü: Sosyal, Kültürel, Psikolojik Faktörlerin ve Sosyal Sermayenin Etkisi" (112 K 600) başlıklı TUBITAK Evren 1010 projesinin kapsamında olan ilçelerden birinde yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı "bir köy okulundaki birleştirilmiş sınıf deneyiminin" öğretmen adaylarının öğretmeye ve öğretmen olmaya dair algılarına nasıl katkı yaptığını incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden "Bütüncül Tek Durum Deseni" kullanılmıştır. İstanbul'da öğrenim gören 109 öğretmen adayının yansıtma raporlarından elde edilen veriler içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bu proje ortaya iki ana tema çıkarmıştır: (i) Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmenlerin Karşılaştığı Sınırlamalar/ Engeller ve (ii) Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olmaya Dair Bakış Açıları. Bu alan deneyiminin, öğretmen adaylarına öğrencilerin ve okul idarecilerinin hayatlarında bir fark yaratma konusunda farkındalık kazandırması beklenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, yükseköğretim, birleştirilmiş sınıflar, köy okulu, yansıtma

* Bu çalışma, 29-31 Ekim 2015 tarihinde Çek Cumhuriyeti Palacky Üniversitesi'nde düzenlenen Uluslararası ICLEL Konferansı'nda (International Conference on Life Long Learning and Leadership for All) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: o.hacifazlioglu@iku.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: s.turktan@iku.edu.tr

**** Yrd. Doç. Dr. İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-posta: c.ozisik@iku.edu.tr

Like in many countries, education has always been in the center of arguments in Turkey. Since the ones who play one of the most active roles in the education process are teachers themselves, it is of great importance to focus on the ways education faculties train their student teachers. It has long been suggested that once graduated, new teachers find it really hard to relate the theoretical facts they are taught during the courses with real life challenges they immediately face in education settings. This, in part, might result from the fact that there are only two courses which help student teachers gain field experience during their undergraduate university education. Given that these courses are in the last two semesters, it can be argued that student teachers go through their first three years without the awareness of what an actual classroom looks like in real settings, what kind of hardships they might encounter both in and out of it, how it feels like to interact with a group of youngsters, and even the extent to which parents are involved in the education of their children.

According to Allen and Wright (2014), although there is an implicit assumption that the knowledge and practices taught within pre-service programs will enable professional practice in the workplace, a widely discerned problem lies in the fact that there is often a huge disparity between the types of skills and knowledge taught in pre-service programs and the realities of workplace practice. As Barone et.al. (1996) state, many countries have been trying to ensure an increase in the number of courses that will make it possible for student teachers to observe and experience real teaching practices more closely. Similarly, Clark (2003) believes that the culture of teacher education has been distorted by over-emphasis on standards, testing and accountability, by “the subject-matter-knowledge-is-everything” position, and by the myth that policy enforcement from the center is the one cure for all the ills of education. This has also been a high stakes issue in Turkey since student teachers are required to take centralized exams to be placed in public schools as teachers after graduation. Based on the aforementioned perspective that puts great value on the necessity of more and earlier real life experience of future teachers, it is meaningful to introduce them to some common practices within their country’s cultural and educational settings. One of these common practices in Turkey is “multigrade classes,” which is sometimes referred to as “multigrade classes”. Throughout the world, multigrade classes are used specifically for three reasons: uneven student enrolment, an insufficient number of teachers, and to provide an economic solution for providing the disadvantaged and remote areas with education (Beukes, 2006). A few examples may illustrate the numerical significance of the “multigrade classrooms” reality in various countries:

In Australia in 1988, 40% of schools in the Northern Territories had multigrade classes. In England in 2000, 25.4% of all classes in primary education were classified as ‘mixed year’, which means that two or more curriculum grades were being taught by one teacher; 25% of all learners were studying in mixed year classes. In India in 1996, 84% of primary schools had 3 teachers or fewer. Since primary schools have 5 curriculum grades, this means that if learners are to be ‘on task’ for most of the prescribed school day, then some teachers must be responsible for two or more grades for some part of each day. In Nepal in 1998, the teacher-

primary school ratio was 3.8. Primary schools comprised 5 grades. If learners are 'on task' for most of the prescribed school day, it follows that most teachers must be responsible for two or more grades for some part of each day. In Northern Ireland in 2002, 21.6% of all classes (years 1-7) were 'composite' classes (i.e. two or more grades taught together). In Peru in 1998, 78% of all public primary schools were multigrade. Forty-one of multigrade schools had only one teacher; 59% more than one. 89.2% of all public primary schools in rural areas were multigrade, of which 42% had only one teacher and 58% more than one. In Sri Lanka in 1999, 63% of all public schools had 4 or fewer teachers. Some are primary schools with 5 grades and some are primary and post-primary with up to 11 grades. If learners are 'on task' for most of the prescribed school day, it follows that some teachers must be responsible for classes spanning two or more grades for some part of each day (Little, 2005).

In Turkey's case, the reasons are not significantly different from the rest of the world. The plan to spread primary education in the countryside, the country's geographic structure, the remoteness of some settlements and difficulty of travelling to these sites, the physical problems in school buildings, and the lack of teachers are among the reasons why multigrade classes became a necessity (Doğan, 2000).

As Little (2005) notes, a UNESCO/APEID study carried out in 1989 collected data concerning the benefits of multigrade teaching from educators in twelve countries in the Asia and Pacific Region. These included: Learners develop self-study skills

- Learners cooperate across age groups, resulting in collective ethics, concern and responsibility
- Learners help each other
- Teachers can organize both remediation and enrichment activities for low and high achievers, respectively, more discreetly than in single grade classes

However, there are also drawbacks to the practice of multigrade classes. One of the difficulties encountered by teachers of the multigrade class is that a teacher has to teach two different lessons to the two different age groups simultaneously, which consequently causes heavy workload, extra preparation time as well as difficulty in classroom management since the teacher has to prepare two different curricula for group instruction (Mason and Burns, 1996). Other disadvantages could be listed as follows (Little, 2005):

- The difficulty of teaching vacancies in multigrade schools in rural areas
- The absence of teacher accountability in remote multigrade schools
- Lack of financial incentives for teachers to teach in remote multigrade schools
- Inadequate provision for housing, employment for spouses and children's education for teachers
- Absence of promotion incentives
- Restricted opportunities for in-service training

Apart from the pros and cons of multigrade classes, it is of great importance to give preservice teachers the opportunity to visit such classes and elicit their perceptions on this experience. One study carried out by Seban (2015) on the perceptions of pre-service

elementary teachers on multigrade schools experience reveals that the results of the reflective responses of the students indicated a positive change in teachers' willingness to engage in the profession. The writer suggests that both the reflective practice and the distinctiveness of the multigrade context, for the majority of the student teachers, produced opportunities for disrupting or asking new questions about who a teacher is and what it means to be a teacher. These experiences helped students to recognise new institutional roles and modify their expectations, as well as creating positive attitudes towards multigrade schooling and the realities of rural life. The students appeared to have become comfortable with the idea of working in multigrade classrooms through the process of thinking about what kind of teachers they will be or want to become.

Adjunct literature on multigrade classrooms reported the challenges encountered by teachers and administrators (Fidan ve Baykul, 1987; Dursun, 2006; Doğan, 2000; Erdem, 2008; Koksall, 2010). Berry (2001) noted that the practice of multigrade class is inevitable in developing countries and it could be used as a means to overcome the constraints experienced with regards to the limited number of classes and teachers in village schools located in disadvantaged neighborhoods. Scholarship on multigrade classrooms also reported the positive influences seen on students as well as teachers in terms of group work, problem solving and collaboration (Little, 1994; 2001; Hargreaves, 2001; Erdem, 2008; Yildiz ve Koksall, 2009; Koksall, 2010). As it could be seen from the related scholarship there is scarcity of empirical evidence on the perceptions of student teachers about multigrade classrooms and the ways in which such an experience could have an impact on their perceptions of being a teacher.

As for the current study, the idea is to enable student teachers to gain the earliest possible awareness of a real education setting and a social reality. Through the interaction both with the students and the teachers, they are expected to reflect on what they have experienced so that they can internalize their feelings on their way to becoming successful teachers. It is for this reason that this study is expected to bring unique insights for the scholarship of teacher education.

As the primary investigator and the trainers of TUBITAK Evren Project, which aimed to investigate the role of immigration on student integration and success, we wanted to conduct follow up projects based on site visitations in the areas of research in Istanbul. Village schools visited in this study are the schools affiliated with one of the provinces, which was within the scope of the mentioned project. This site visitation is expected to raise awareness of the student teachers to make a change in the lives of pupils and school administrators.

Method

The purpose of this study is to investigate the ways in which "multigrade classroom experience in a village school" contributes to student teachers' attitudes towards teaching and being a teacher. This study also tries to find out the degree of awareness of student

teachers on the implications of educational issues in Turkey. As a result, the research questions for this study were designed as follows:

Research Questions

- What are student teachers' perceptions of the kinds of constraints and barriers that are encountered by teachers in multigrade classrooms in a village school?
- In what ways did visiting a multigrade village classroom contribute to student teachers' attitudes towards being a teacher?

Conducted within the frame of "community service practices" within the Education Faculty, this qualitative longitudinal study has been in progress for two years. Student teachers have been informed about the process of site visits and its value in earlier meetings. Faculty members who are actively involved in this process share our views about the schools, students and the neighborhood in general.

Student teachers were also asked to write reflections for several open ended questions prepared by the researchers before the visit. They were asked to reflect on the following questions:

- In what ways multigrade classroom site visitation revealed your perspective on teaching profession?
- What are the constraints and barriers you have observed in multigrade school settings in a village classroom?
- Do you intend to be a teacher in a multigrade class in a village after this experience? In what ways does this experience affect you both personally and professionally?

Integrative Case Study Design

The research was conducted as a case study among qualitative research methods. An integrative single case design was applied for the research. The integrative single case design is appropriate for specific, exceptional, excessive/marginal situation and the situations away from general standards (Yildirim and Simsek, 2016). According to Ministry of National Education (MONE) data there were 159085 students in 1995-1996 academic year (Erden, 1996) and 150.309 students in 2013- 2014 (Yıldırım et. al., 2016) had been taught in multigrade classroom. Regarding the high number of pupils in elementary schools, multigrade classroom has been considered as an exceptional case in Turkish educational system.

Merriam (1998) defines the concept of case "as a thing, a singly entity, a unit around which there are boundaries" and conceptualizes qualitative case study "as an intensive, holistic description and analysis of a bounded phenomenon such as a program, an institution, a person, a process, or a social unit" (p. xiii). Therefore the case used in this study was the multigrade class in a village school "as a phenomenon of some sort occurring in a bounded context" (Miles and Huberman, 1998, p. 27). Student teachers were expected to

make observations, interact with the teachers and students and report their reflections based on these experiences within that case of multigrade classroom.

The design of case study was categorized under the following four types by Yin (2002): “Single holistic design, single embedded design, multiple holistic design and multiple embedded design”. The design of this case study aligns with the “holistic design”, which requires one unit of analysis of multigrade classrooms. By using Yin (2002), as a reference, authors selected this design, which enabled them with the maximum instrumentality to answer the ways in which visiting a multigrade village classroom contributed to student teachers’ attitudes towards being a teacher as well as their perceptions of the kinds of constraints and barriers experienced in multigrade classrooms in a village school. The researchers considered the strengths and limitations of this design and took careful steps to avoid the certain drawbacks while implementing each of the phases during the project (Yazan, 2015).

By using Yin (2002) as a reference, the researchers asked student teachers to use the following evidentiary sources from the case they were asked to visit and interact: “Documentation, interviews, direct observations, participant observation and physical artifacts” (p. 96).

Participants

Student teachers comprise the participants in the study. We use the term *student teachers* to refer to undergraduate junior students who have been studying in the departments of “Counseling and Psychological Guidance, Early Childhood Education, and English Language Teaching” at a foundation university in Istanbul, Turkey. The Project group is comprised of:

- 50 junior students who joined the project in the 2014-2015 academic year (Counseling and Psychological Guidance)
- 50 junior students who joined the project in the 2014-2015 academic year (Early Childhood Education)
- 22 junior students who joined the project in the 2014-2015 academic year (English Language Teaching)
- One research assistant who joined the project as a supervisor.

As for the valid data of the research, 109 student teachers from the departments of English Language Teaching, Counseling and Psychological Guidance and Early Childhood Education participated in this study. Student teachers were asked to share their experiences in reflection papers and keep their photos and videos they took during their school visit as a means of documentation.

Context

The analysis unit is three multigrade classrooms in İstanbul province. These classrooms were in the primary schools in which three villages schools are approximately 4 km. apart from each other. We selected three schools for this study (which we call School A, School B and School C). All schools are located in one of the most rural areas of the Istanbul province, in an area with many migrants from various parts of Turkey. The area is disadvantaged in terms of distance, transportation infrastructural facilities and socio economic status. What is interesting about these villages is that only a few kilometers away is a fast-developing neighborhood with luxury homes, restaurants and private schools. We planned to conduct the social responsibility project at this specific neighborhood to enable our students to compare the lives in these two extremes and to become aware of the contrasting realities of life. What also makes these schools distinct from other schools is that they have multigrade classes, where students from different grades are placed in the same classroom. This is something most of our student teachers were not familiar with, so it turned out to be a good idea to choose such a setting with a view to raising their awareness of how things work beyond the theories taught to them at university.

Procedure

This study is based on the following case study steps: (1) developing research questions, (2) developing research sub-problem, (3) determining analysis unit, (4) determining the case, (5) selecting the participants, (6) collecting data and making connection with the sub-problem, (7) data analysis and interpretation and (8) reporting the case study (Yildirim and Simsek, 2016). The project was practice-oriented, whereby student teachers were expected to offer trainings for the pupils studying in these disadvantaged neighborhoods as well as having conversations with the students, teachers and administrators within the school they visited. Though it was only a one-day visit, it was full of activities including interactions before and afterwards. Phases of the project are indicated below.

Phases of the social responsibility project.

Phase 1: The dean of the Faculty of Education sent a letter to the Educational Directorate of Istanbul Province asking for permission to conduct the visit and the project. Researchers assured the Ministry that all the rights of the student teachers and the pupils involved in the project would be carefully protected.

Phase 2: The project was conducted in May 2015 and lasted for 4 weeks, including trainings for student teachers before school visits and group discussions after visits. During this period the dean and the faculty members visited schools and held interviews with the principals and teachers about the nature of the visits to these three schools. In the first week, students were informed about the school visits and were asked to plan some activities for the pupils in these schools.

Phase 3: Site experience: Student teachers visited the schools and offered educational activities for the pupils. Students were assigned to some activity groups (such as outdoor activities, paperwork activities, play dough activities, mental play activities, art craft, library, etc.). In the second week, students were taken to 3 distinct village schools. They were ready to perform the activities with the pupils in the village schools. The faculty students and the village school students spent nearly 3 hours together and managed to carry out all the activities that had been planned. They also had non-structural conversations with the multigrade class teachers and the administrator of the village school

Phase 4: Simultaneously with the site experience, student teachers were supervised and coordinated by the researchers. Student teachers were asked to reveal their reflections in a written format. Student teachers' perceptions were also collected via focus group discussions and student teachers also had meetings with the researchers after the visit. Reflection reports were used as the primary source of data while focus group interviews transcriptions were only used when there is a need to find explanation. Therefore it should be noted that researchers did not use focus group interviews as a source of data for the analysis.

Data Collection

The data collection lasted two weeks after the school visit. Afterwards the students were asked to report their reflections on their experience. The qualitative data were drawn from the reflections reported by 109 student teachers. Reflection reports were unstructured essays on which students wrote their opinions in a freestyle format that included feelings and comments on the events or situations.

Data Analysis

We used Marshall and Rossman (1999) as a reference in the analysis of the data. These steps included: a) organizing data; b) identifying themes, patterns, and categories; c) testing the emergent hypothesis against the data; d) searching for alternative explanations of the data; and e) writing the report. We then selected excerpts from the transcripts and placed them into broad categories in search of thematic connections within and among the transcripts (Seidman, 1998).

The formation and interpretation of categories were done by the researchers using the procedures of thematic analysis. The data were analyzed during content analysis as a qualitative research method. The analysis was conducted by two researchers in order to make it reliable. In the first phase of the analysis, the unrelated themes were discarded. The next step was the formation and interpretation of the categories. There were two main themes describing the student teachers' reflections with regards to the previously stated research questions.

Results and Discussion

As seen in Table 1, student teachers' perceptions of the constraints and barriers encountered by the village school teachers revealed three sub themes; teaching qualifications, difficulties and complications in general, and physical/material quality of the classrooms and the school. Student teachers' perceptions on attitudes towards being a teacher resulted in two sub themes, which are realistic views and idealistic views.

Table 1.

Student Teachers' Perceptions of Multigrade Classroom

Theme 1. Student Teachers' Perceptions of Constraints/Barriers Encountered by Teachers

Teaching qualifications

Difficulties and complications in general

Physical/material quality

Theme 2. Student Teachers' Attitudes Towards Being a Teacher

Realistic Views

Idealistic Views

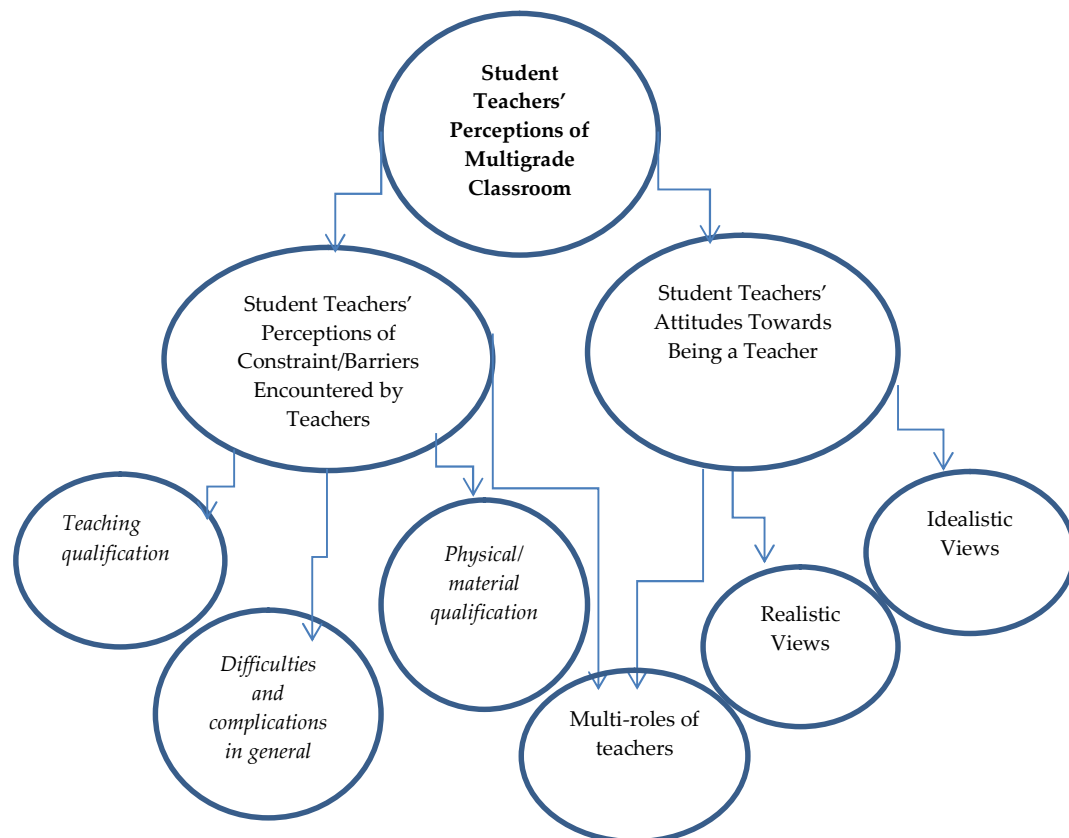


Figure 1. Student teachers' perceptions of village schools

A similar categorization can be seen in Figure 1. However, what is quite striking here is that both themes share a common feature in that students attribute more than one role to the teachers in such disadvantaged schools. The remaining part of the paper will focus on the reflections of student teachers, elaborating on the aforementioned themes.

Theme 1. Student Teachers' Perceptions of Constraints/Barriers Encountered by Teachers in Multigrade Classrooms

Student teachers' reflections centered upon their teaching qualifications and physical/material opportunities the teachers have in these classrooms. Only 34 participants mentioned teachers' difficulties/complications about curriculum necessities and methodological aspects in multigrade classes. A lack of teachers and educational materials serve as the main roadblocks that affect students' learning opportunities. The following words reflect the concerns revealed by most of the student teachers:

"...as far as I have observed, not only teachers but also students have been influenced by inefficient educational conditions..." (Ayşe, Sophomore Student in Early Childhood Education)

"... some of the first graders cannot read and write even though they are in the spring semester ..." (Ali, Sophomore Student in Counseling and Psychological Guidance)

"... this has been a real shock for most of my friends. We will no longer complain about the lack of opportunities in our schools..." (Selin, Sophomore Student in English Language and Teaching)

Almost all of the students who visited the three schools were shocked by the difficult conditions they witnessed in the village schools. They also found it interesting that the school principals are given multiple responsibilities such as being a teacher, being a principal, taking care of the cleaning of the infrastructure, and being a father figure for the students. They admired the way how those three male teachers shouldered these responsibilities, some of which were never defined in their job descriptions. Almost one quarter of the (29) student teachers thought that teachers encountered loneliness, which led them to be fully devoted to their jobs. However, it turned out during the conversations that all of the three principals had the opportunity to move to a school in the city center as early as possible, since they had completed their compulsory period as a teacher in a village school. Yet, they do not want to be separated from their students and their families because they believe that the longer they live there and spend time with the children, the more impact they have on the lives of those children and their parents.

As for the teaching quality and meeting the needs of individual students in the class, student teachers were concerned about the ways in which these expectations could be met. Fourteen student teachers underlined their impressions and concerns about the difficulties and complications experienced by teachers.

"... Mr. Ahmet was the administrator and the teacher of first and second graders at the same time. He said that a counselor came and left soon. However, he himself insisted on staying there patiently ..."

The following excerpt was echoed in the voices of the student teachers:

"... It is difficult for the teachers to deal with their students equally where children of different ages have different academic and psychological needs. For example first graders who have separation anxiety demand more affection and are jealous of older students ..." (Tuğçe, Sophomore Student in Counseling and Psychological Guidance)

This concern was expressed especially by the student teachers from the department of Counseling and Psychological Guidance. This is consistent with the experiences shared by the three principals at the village schools. In addition to the lack of classroom teachers, lack of school counselors has been one the main barriers school principals face during their interaction with the students.

This site visitation made a huge impression on almost all of the student teachers. They said that they understood the value of having a dual degree in faculties of education. Therefore, having an interdisciplinary perspective of human development and learning has become a primary goal in some of the students' minds. In spite of having all these constraints, learning opportunities could be experienced in some cases. Almost a quarter of the student teachers observed that pupils could implicitly learn another subject while learning one subject.

Twenty-one student teachers reported positive views on physical/material facilities of the schools whereas 15 student teachers had negative views. They were surprised to see smart boards and projectors in the classrooms. This was a paradox for most them: having only one teacher taking many responsibilities in limited living conditions within the school but having relatively high-instructional technological facilities. They interpreted this as being stuck in dilemmas. It may be the fact that having limited opportunities had forced both teachers and students to be creative.

Theme 2. Student Teachers' Attitudes towards Being a Teacher

Student teachers focused on two main areas with regard to their attitudes towards being a teacher. These were put under the sub themes of "realistic views" and "idealistic views." The realistic views based on implications come from student teachers' observations on the current state of the teachers and centered upon the sociological perspective of educational opportunities. Forty-nine student teachers reported their views on sociological implications underlying the importance of creating equal educational opportunities for all students. All of them perceived the practice of "multigrade classes" as a phenomenon that results from the inequalities in education. Most of the student teachers asserted that they visited village schools with the assumption that there might be a communication barrier with the pupil. However, a quarter of them reported that they found their interaction with the pupil

effective. During their visit, all of the student teachers had positive impressions as to both the teachers and the students. It could be inferred from their reflections that they have gained awareness of their prejudices about the pupils in villages based on the idea that students in the village cannot communicate as much as students in the cities. Having been involved in activities during their visit, they stated in their reflections that they felt like children once again by being in a rural area with kids. Zeynep and Murat expressed their excitement and happiness:

“...we played plenty of games and activities like volleyball, basketball, playdough, dodgeball, gambling, chess.... We and the children were so happy and we were like children as well as teachers ...”(Zeynep, Sophomore Student in English Language and Teaching)

“...it was interesting that children joined and played with us easily without feeling like strangers,”(Betül, Sophomore Student in Counseling and Psychological Guidance)

“....one of the students said that she usually gets on a bread lorry to come to school. It seems as though they want to study further despite the hard conditions they are in ... (... I see people struggling to get an education in newspapers and on TV). Ironically if you go only a few miles away from this village you will see lives of children with luxury and prosperity ... This is the reality of life ...”

Student teachers indicated that this unique experience enabled them to see the reality of life and to be more aware of the role of teachers. Most of them indicated that they would have preferred to work at a school in advantaged settings had they not seen such a diverse picture. However, being in interaction with the kids in these disadvantaged settings, they came to realize the value of teachers as leaders who make changes in the lives of families and children in disadvantaged places. This idea was confirmed by the experiences of two of the school principals, who have to commute at least four hours a day between school and home. School principals were observed to have the preference to stay in the city center rather than staying in the small apartments allocated for them on the school campus. They seem to stay connected with the city to feel its atmosphere although they have to spend a huge amount of time commuting, changing at least 3 buses between their home and school. Student teachers were amazed by the way how school principals and teachers maintain their daily routines. They seem to be happy with their current lives although there were times they had to hitchhike for a ride. Most of the student teachers believe that school principals and teachers do not seem to be intimidated by the roadblocks they have encountered; instead, they seem to find it adventurous as well as beneficial for creating a network with the people. Students teachers' reflections showed that they seemed to be happy with their current roles as they were respected and appreciated by the residents of the villages as well as the workers who work in the transportation and construction business in that area. What was common in all the reflections was the hidden beauty behind the challenges and constraints.

From another perspective, student teachers' views were reflected through an idealistic lens. They were derived from student teachers' desires and motivations. The idealistic views

revealed two sub-themes, which are *professional attitude* and *the passion for teaching*. Twenty-seven participants reported their positive views on being a teacher, which will be their future career. Forty-four participants reported their perceptions on their own inner process in a way of reflecting their motivations for working in village schools or disadvantaged schools. Their reflections showed the passion for teaching which could be cultivated from these experiences:

" ... This visit made me realize how necessary it is to educate these children in village schools. There's no way to earn a living except for being educated, and the teacher has been a witness of this reality... "

"...I was surprised by the drawings of a second grade student because these were creative and wonderful. I asked her what job she would like to have in the future, she said she wanted to be a fashion designer. I advised her to stick to this dream because her designs were so impressive..." "...everything was lovely, I had a great time and I felt very good and still smiling when I got home..."

"... I noticed that the students were like brothers and sisters and showed solidarity to each other which will help them in the future..."

"... I have seen once more that life is not equal. My experience of multigrade classes affected my attitude positively, which will surely emerge in the future in my acts towards my students. I agreed with the teacher when he mentioned that every single person in the teaching profession should have such an experience..."

"...I felt that a teacher is venerable / holy in the eyes of students...the intrinsic value of being a teacher is worth all the complexity. I'd like to be a teacher in a village school when I graduate... I think there's not a more beautiful scene than a little student coming to you, running and hugging you, sharing something special.....although it seems that the physical condition of the school is not very good, the teacher is the person who opens the world's door to these students... this visit enlightened me and showed me that school concept is much more than a construction or a building.... "

Student teachers' positives insights showed that their field trips enabled them to realize that they would be happy if they worked as a teacher at a disadvantaged school. They had the courage that could make their students happy as long as they take their jobs seriously with love and passion. They have the epiphany phase where there has been a broad positive picture hidden under the pessimist one. Looking at these schools and kids from positive lenses will provide them opportunities for professional growth in addition to touching the lives of the disadvantaged. Student teachers also understood that teachers in the village schools are supposed to perform much more than the teachers in normal schools would do. They show a parental kind of affection, which means their role is not limited to that of a teacher's.

Ayşe's words were echoed in almost all of the student teachers' reflections:

"...Mr. Ahmet, said that he sometimes changed children's clothes, cleaned their noses up, taught them how to brush their teeth all while employing interactive teaching techniques.....What I have concluded at the end of this visit is that actually there's nothing impossible at all, it is all about making a difference ..."

“The teachers are not just teachers but they are also administrators, parents and the counselors for the students. It’s not easy to fulfill these roles concurrently.”

Discussion and Recommendations

This project revealed two main themes. Firstly, student teachers' perceptions of the constraints experienced in the visited educational settings were reflected upon. Their concerns appeared to be juxtaposed with their philosophy of what it is like to be a teacher, and their experiences shaped their understandings of teaching. The finding of the study, in terms of the ways the student teachers conceive of constraints and barriers they encounter, parallels other research results which have revealed that teaching in multigrade classes is difficult but not impossible (Sag, 2009) and that multigrade teachers have professional needs, just as their students have social and emotional needs (Sag and Sezer, 2012).

The second theme is about student teachers' thoughts from the perspective of realistic and idealistic views about the teaching profession. The results of the study revealed that experiential learning for student teachers made the reality of multigrade classes more clear. Students became aware of the lack of physical facilities in multigrade classrooms and the work overload of the teachers due to lack of personnel. This study indicates that experiencing multigrade teaching as an exceptional educational case could evoke idealistic thoughts in student teachers' minds and give them an opportunity to be role models for the students in their future career.

Another finding in the study relates to attitudes towards being a teacher. They are consistent with the results found in Chen's research on the benefits of service learning projects in pre-service teacher education (Chen, 2003). Scholarship in service learning projects showed that a field research-based course could support the development of student teachers' professional identity through the use of reflective practice (Chen, 2003; Gilardi and Lozza, 2009; Agaoglu, Turhan and Ceylan, 2010; Hacifazlıoğlu, Ozdemir and Uzunboyu, 2010). In this context, our study suggests that practice-based field approach or visitation to these areas could promote student teachers' points of view in cases of multigrade classes (Gilardi and Lozza, 2009). In this specific case, for example, student teachers not only noticed the multiple roles expected from a teacher in disadvantaged schools, but they also had the chance to reflect on their thoughts related to the teaching profession.

Similar to what we have found above, Cheng (2009) believes that students' learning should be facilitated in such a way that local and global resources, support, and networks can be harnessed to maximize the opportunities for their developments during the learning process. Thus, through localization and globalization, there are multiple sources of learning. Students can learn inside and outside their schools, and students should not be limited to a small number of teachers in their schools.

This field trip could be analyzed from multiple lenses. In addition to student teachers' self-reflections with regards to their own professional development as student teachers, a learning community appeared to be established between our student teachers and the faculty. In line with this dimension, Clark (2003) illustrates good teaching with a

representation of a triangulation based on three relationships. One vertex is labeled with the pronoun I (standing for the teacher educator), a second with the pronoun Thou (standing for the student teacher), and the third labeled It (standing for the curriculum). He challenged teacher educators to question their "I - Thou relationships" in faculties of education. In such a short field visit, as teacher educators, we had the opportunity to question our own I - Thou relationships. Therefore, this experience created a platform both for our students and for ourselves as teacher educators to examine our relationships and connection with our student teachers. Deans and department chairs are expected to tailor their plans to create such interactive learning platforms for teacher educators and student teachers. They should serve as instructional leaders to create professional learning communities within their faculties.

Clark (2001), Bakioglu, Ozcan and Hacifazlıoğlu (2010), Bakioglu and Hacifazlıoğlu (2011), Hacifazlıoğlu (2010) and Oztabak, Ozişik and Hacifazlıoğlu (2014) also underline the importance of "Mentorship and Communities of Experience Sharing Model" for student teachers. Vygotsky (1978) and Wenger (2008) proposed professional learning groups whereby teachers and student teachers could learn through social interaction. This has also been of great importance in terms of successful realization of the project since we paid great importance to cultivate the social interaction among student teachers, teachers, principals and faculty members.

It has been recognized that the research design in this study does have some limitations. Firstly, the time limit might have been extended so that the student teachers could visit the multigrade classes at least once a week during a period of one academic term in order to carry out further research. The second issue is related to the wide range of observational data. The observations of the student teachers included too much diversity rather than an emphasis on some specific aspects of the multigrade classes. One solution could have been to divide them into small groups with the aim of observing specific areas, which would have made the data more reliable. Finally, although the participants were asked to write immediate feedback on their thoughts and experiences, a follow-up report after a certain period of time might have revealed possible changes in their opinions. Further research could be conducted taking these limitations into consideration.

The notion of "Communities of Practice" is expected to bring unique insights for researchers in ways of developing social responsibility projects for student teachers. Hacifazlıoğlu, Ozdemir and Uzunboylu (2010) have asserted that the notion of social responsibility should be infused in the university setting and it should be practiced in a way that includes all faculty members, and that the administration should accept and internalize this as a part of its responsibility (p. 458). Through these partnerships academic projects could enlighten the practice and give inspiration for all the stakeholders of education.

This study is based on sociocultural theories with the assumption that learning and development occur through social interaction in cultural practices through the use of language, artifacts and tools (Vygotsky, 1978). In this context, this site visitation provided student teachers with a platform of professional learning surrounded by socio-emotional and academic support systems among student teachers, schools and faculty. Student

teachers were expected to acquire new understandings of multigrade classrooms and the practice while being actively involved with social practice with teachers and students (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002).

Acknowledgements

Authors would like to acknowledge Turkish Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK), for the support given to the Evrena Project, which opened a path for the follow up site visitations in disadvantaged neighborhoods. Authors also would like to thank Prof. Hasan Simsek for his supervision and mentorship in this project.

References

- Agaoğlu, E., Turhan, E., Ceylan, M. (2010). Professional preparedness of teacher candidates for teaching profession: Anadolu University education faculty sample. *Paper Presented at the JTEFS/BBCC Conference, Paris, France.*
- Allen, J. M., Wright S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (2): 136-151.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, O., Ozcan, K. (2010). Influence of trust in principals mentoring experiences at different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(2): 245-258.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, O. (2011). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. A Bakioğlu (Yay. Haz.), *Eğitimde mentorluk içinde* (ss. 41-73). Istanbul: Nobel.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., McGowan, T. (1996). A future for teacher education. J Siluka (Yay. Haz.), *Handbook of research on teacher education in* (pp.1108-1149). New York: Macmillan.
- Berry, C. (2001). Achievement effects of multigrade and monograde primary schools in the Turks and Caicos Islands. *International Journal of Educational Development*, 21: 537-552.
- Beukes, F. C. (2006). *Managing the effects of multi-grade teaching on learner performance in Namibia*. Doctoral Dissertation. Johannesburg, University of Johannesburg.
- Chen, D. W. (2003). The multiple benefits of service learning projects in pre-service teacher education. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 70(2): 31-36.
- Cheng, Y. C. (2009). Paradigm shift in pre-service teacher education: Implications for innovation and practice. C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, C. Brook (Yay. Haz.), *innovative practices in pre-service teacher education: An asia-pacific perspective içinde* (ss. 3-22). Boston: Sense Publishers.
- Clark, C. M. (2001). *Talking shop*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. M. (2003). Care of the soul in teacher education. *American Association of Colleges of Teacher Education*. New Orleans, LA.

- Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş sınıflarda eğitim öğretim*. Trabzon: Uzun Yayınevi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 33-57
- Erden, M. (1996). Multigraded classes in Turkey: improving the quality of instruction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12: 85-88.
- Erdem, A. R. (2008) Birleştirilmiş sınıflarda öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık
- Fidan, N., Baykul Y. (1997). Birleştirilmiş sınıflarda öğretim- Öğretmen kılavuzu. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü- UNICEF. Ankara
- Gilardi, S., Lozza, E. (2009). Inquiry-based learning and undergraduates' professional identity development: Assessment of a field research-based course. *Innovative Higher Education*, 34 (4): 245-256.
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multigrade classroom. *International Journal of Educational Development*, 21: 553-560.
- Hacıfazlıoğlu, O. Ozdemir, N., Uzunboylu, H. (2010). Social Responsibility Model as a means of Self Inquiry in the Career Journey of a Teacher. *Journal of Psychology in Africa*. 20 (3): 453 - 463.
- Koksall, K. (2010). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Little, A. W. (1994). Multi-grade teaching:A review of research and practice. Education Research Paper 12, 63.
- Little, A.W. (2001). Multigrade teaching towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21, 481-497.
- Little, A.W. (2005). Learning and Teaching in Multigrade Settings. *Unpublished paper prepared for the UNESCO*.
- Mason, D. A., Burns, R. B. (1996). "Simply no worse and simply no better" may simply be wrong: A critique of Veenman's conclusion about multigrade classes. *Review of Educational research*, 66(3): 307-322.
- Marshall, C., Rossman, G. R. (1999). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Sag, R. (2009). Becoming a teacher in multigrade classes. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(28): 20-39.
- Sag, R., Sezer, R. (2012). Analysis of professional needs of the teachers of multigrade classes. *Elementary Education Online*, 11(2): 491-503.
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching*, 41(1): 19-36.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2): 134-152.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, N., Elma, C., Yazıcı L., Öcal, S. ve Zabun, E. (2016). 4+4+4 Yapısal değişikliğin birleştirilmiş sınıflı okullara yansımaları ve öğretmenlerin beklentileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2): 83-109.
- Yıldız, M., Koksall, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 1-14.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Yazarlara Yönerge

Yaşadıkça Eğitim Dergisi'ne gönderilen aday makalelerin American Psychological Association (APA) (Amerikan Psikoloji Birliği) yayın kılavuzu 6. basımında (2010) belirlenen ilke ve kurallara uygun olması gerekmektedir. Bu yönerge, yazarlara kolaylık sağlamak açısından APA yayın kılavuzunun bir özetidir. Lütfen eksik hususlar için APA yayın kılavuzuna başvurunuz.

Kapsam

Hakemli bir dergi olarak yılda iki kez yayımlanan Yaşadıkça Eğitim Dergisi eğitim alanında ulusal ve uluslararası sorunları, eğitim politikalarını ve uygulamalarını ele alan, inceleyen, değerlendiren nitel ve nicel araştırmalara ve tartışma yazılarına sayılarında yer vermektedir. Dergi kuram ve uygulama arasında bağ kurarak eğitim biliminin bilgi temeline katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla eğitimin çok çeşitli alanlarında nitel ya da nicel yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiş araştırmaları yayınlamaktadır. Derginin temel amacı; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretimde ve yetişkin eğitiminde süreçlerin ve çıktıların iyileştirilmesine katkıda bulunarak kaliteyi artırmak şeklinde ifade edilebilir.

Dil

Yaşadıkça Eğitim Dergisi gönderilecek aday makalelerin tam metinleri Türkçe ya da İngilizce dillerinden biriyle yazılmış olmalıdır. Aday makaleler hem Türkçe "öz" hem de İngilizce "abstract" içermelidir. "Öz"den sonra Türkçe anahtar sözcüklere, "Abstract"tan sonra ise İngilizce "Keywords"e yer verilmelidir.

Biçim

Aday makale MS Word programında, kenarlarından 2.54 boşluk bırakılan A4 boyutu kağıda 12 punto Times New Roman yazı tipi kullanılarak çift aralıklı yazılmalıdır. Her sayfa sağ üst köşeden numaralandırılmalıdır. Metin içerisinde kullanılan istatistiksel semboller eğik yazıyla (italik) olarak verilmelidir. (Örneğin: p, r, F, R2).

Metin içerisinde başlıklandırma sistemi aşağıda belirtildiği şekilde gerçekleştirilir:

Apa Makale Yazım İlkeleri Doğrultusunda Başlık Düzeyleri	
Başlık Düzeyi	Örnek biçim
1	Ortalanmış, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
2	Sola Yaslı, Kalın, İlk Harfler Büyük Başlık
3	Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık
4	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, kalın, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>
5	<i>Sola yaslı, ilk satır girintili, italik, ilk harfler küçük, nokta ile biten başlık.</i>

Başlıklarda kullanılan ve, ile gibi bağlaçlar istisna olarak ilk harfleri küçük yazılır.

Rakamların Kullanımı

Makale içindeki sayılar 10'dan küçük ise harfle (beş, altı....) yazılmalıdır. Ancak istisnai durumlarda numara verilebilir (Örneğin: APA yazım kılavuzunun 3.12 numaralı kısmında....). Cümlelerin başında olmamak şartıyla, 10'dan büyük sayılar rakamla yazılır (Örn. Evren büyüklüğü dikkate alınarak araştırmancının örnekleme 346 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir.). Metin içerisinde kullanılan ölçme birimleri için her zaman rakam kullanılır (Örn. 10 mg'lık dozlar...). İstatistiksel veya matematiksel işlevler, kesirler, ondalıklar, yüzdeler vb. sayılar her zaman rakamla yazılır (Örn. okul müdürlerinin %35'i, 3 katından fazla....). Parasal değerler, ölçek puanlamasında kullanılan birimler, evren ve örnekleme ilgili sayılar, tarih, yaş ile ilgili ifadeler rakamla yazılır. Kitap bölümleri, tablolar, şekiller, grafikler ve dörtten fazla madde içeren listelere yapılan atıflarda her zaman rakam kullanılır. Küsuralı sayılarda tam sayı ile küsuratı arasına nokta konulur. Korelasyon katsayısı gibi 1'den büyük bir değer alamıyorsa ve 1'den küçük bir değer başına "0" konmadan yazılır (Örn., .05). F testi, t testi gibi testlerde olduğu gibi, rapor edilen katsayı 1'den büyük bir değer alabiliyorsa, 1'den küçük olduğu durumlarda başına "0" konur, küsurat nokta ile ayrılır (Örn., $F(1,136) = 0.76$). Küsuralı sayılarda, özel bir durum olmadıkça küsuratlı kısım iki rakama yuvarlanır. Yalnızca istatistiksel anlamlılık; p değerleri rapor edilirken yuvarlanmadan ve noktadan sonra ikiden fazla rakamla olduğu gibi rapor edilir (Örn., $p=.035$). Anlaşılabilirliği artırmak amacıyla p değerleri " $p<.10$, $p<.05$, $p<.01$ " şeklinde de kullanılabilir. Ancak p değerleri rapor edilirken, değer .001'den küçük ise " $p<.001$ " şeklinde rapor edilir. Bir cümleye, başlığa ya da alt başlıklara sayı ile başlıyorsa, harflerle yazılır. Eğer mümkünse rakamlarla cümleye başlanmamak tercih edilir. (Örn. "Bin dokuzyüz doksaniki yılında yapılan araştırmada Miller..." yerine "Rogers 1982 yılında yaptığı araştırmada..." ifadesi kullanılarak cümleye rakamlarla başlamaktan kaçınılabilir).

Başlık

Aday Makalenin başlığı 12 kelimeyi ve iki satırı aşmamalıdır. "Yazarın notu" (dipnot) sayfa sonunda yer alır ve yazarın çalıştığı üniversite, bölüm, anabilim dalı, şehir, ülke vb. bilgileri içerir. Ayrıca (varsa) araştırmaya destek sağlayan kurumlara teşekkür kısmı yer alır, ilgili okuyucular için yazarların iletişim bilgisi verilir (yazışma adresi, telefon numarası ve e-posta adresi). Araştırmayla ilgili özel açıklamalar (verilerin başka bir araştırmada kullanılıp kullanılmadığı, bir tez özeti olup olmadığı, daha önce bir kongre, sempozyum gibi yerlerde sunulup sunulmadığı vb.) var ise en son olarak bu durum belirtilir.

Öz ve Abstract

Aday makalenin öz kısmı 150-200 kelime arasında olmalıdır. Ana metin Türkçe ise önce Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler verilmeli. Sonrasında İngilizce başlık, "abstract" ve keywords" yer almalı. Takibinde "Giriş şeklinde başlık atılmadan ana metin yazılmaya başlanmalıdır. Ana metin İngilizce ise sıralama İngilizce başlık, abstract, keywords, Türkçe başlık, öz ve anahtar sözcükler şeklinde olmalıdır.

Öz ve abstract yazımında; araştırma makaleleri için araştırma probleminizi mümkünse bir cümle ile belirtiniz. Devamında araştırma yönteminizi, veri kaynaklarınızı, veri toplama

aracınızı ve işlemlerinizi, bulgularınızı, sonuçlarınızı, uygulama önerilerinizi sununuz. Tartışma ya da derleme çalışmalar için bir cümle ile konunuzu belirtiniz. Makalenizin amacını, tartışma konusu ile ilgili kanıt ve kaynakları sununuz. Ana tartışma noktalarını ve ulaştığınız sonucu ifade ediniz. Cümleleriniz en üst düzeyde öz ve bilgilendirici olmalıdır. Tüm araştırmacıların yayımlanmış makalenizin öncelikle “öz” kısmını okuyacaklarını daima göz önünde bulundurunuz ve gerekli özeni gösteriniz.

Giriş

Ana metninizi “Giriş” şeklinde başlık atmadan yazmaya başlayabilirsiniz. Bu ana bölümde ele aldığınız problemi tanıtmamız beklenmektedir. Araştırma gerekçenizi, araştırmanızın önemini, araştırmanızın yayımlanmış diğer araştırmalarla ilişkisini, araştırmanızın kuramsal temellerini uygun paragraflar oluşturarak sunmalısınız.

İlgili çalışmalara atıfta bulunmanız, kendi araştırmanızla ilişkilendirmeniz önem taşımaktadır. Bunu yaparken gereksiz bilgi yüklemelerinden kaçınılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır. Giriş kısmı mantıksal bir bütünlüğe sahip olmalıdır.

Problem durumunu açıkladıktan ve kuramsal çerçeveyi sunduktan sonra problemin çözümü için kendi yaklaşımınızı sunmanız gerekmektedir. Araştırmanızın anlaşılabilirliğini sağlamak için problemde yer alan değişkenlerin etkili şekilde açıklandığından emin olmalısınız. Bu bölümün kapanışı araştırmanızın amacının açıkça ifade edilmesi, araştırma sorusu ve alt problemlerin sıralanması ile yapılabilir. Bu kısımda alt başlıklar kullanmamalısınız. Uygun paragraflar ve paragraflar arasındaki geçiş cümleleri giriş kısmının mantıksal tutarlılığını sağlayacaktır. Her paragrafın en az üç cümleden oluşması gerektiği de unutulmamalıdır.

Makalenizin bu bölümünde ve diğer bölümlerinde diğer çalışmalara yapacağınız atıflar ya da bu çalışmalardan yapacağınız alıntılar için belli kurallara uymanız gerekmektedir. Diğer çalışmalardan yaptığınız alıntı 40 sözcükten az ise alıntının başlangıç ve bitişinde tırnak işareti kullanmanız yeterlidir.

Örnek:

Tabachnick ve Fidell’e göre (2007), “açımlayıcı faktör analizinin amacı, gözlenen (observed) değişkenler (test maddeleri) arasındaki ilişkileri betimlemek, çok sayıda gözlenen değişkenlerin sayısını indirgeyerek daha az sayıda anlamlı yapılar (faktörler) oluşturmak ve gözlenen değişkenleri kullanarak altta yatan sürece ilişkin operasyonel bir tanım (regresyon eşitliği) oluşturmaktır” (s. 608).

Yapacağınız alıntı 40 sözcükten fazla ise alıntıyı bir paragraf olarak soldan ve sağdan 1.25 cm içeriye alarak blok olarak yazınız. Yapacağınız bu doğrudan alıntılarda hiçbir sözcüğü ya da yazım şeklini değiştirmeyiniz. Yazım hataları yapılmış olsa bile orijinal dokümanı aynen yansıtınız. Sözcük sayısı 40’tan fazla olan bir alıntı aşağıda gösterilmiştir.

Örnek:

Akyüz (2001) Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiğini şu örnekle desteklemektedir:

Örneğin 1848'de Darülmualimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (s. 142).

Bir kaynaktan yaptığınız alıntı miktarı toplamda 500 sözcükten fazla ise kaynağın sahibinden bu alıntılara çalışmanızda yer vermek için izin istemeniz gerekmektedir. Çalışmanızda doğrudan alıntılar dışında diğer çalışmalara atıflar da yer alabilir. Bu atıflar bazen doğrudan alıntı niteliğinde olmayabilir. Bu durumda sayfa numarası kullanılmaz.

Örnek:

İlgili alanyazın incelendiğinde fene yönelik tutumların ölçümü, genel bazda olabildiği gibi, fizik, kimya ve biyoloji tutumları şeklinde de olabilmektedir (Bitner, 1994; Ekici, 2002; Kara ve Özden, 2005; Russell ve Hollander, 1975; Yıldırım ve Çirkinoğlu, 2005).

Yöntem

Yöntem ana başlığı altında araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmalı. Bu açıklamalar okuyucuya yönteminizin araştırma amacına uygunluğunu, sonuçlarınızın geçerliği ve güvenilirliğini değerlendirme fırsatı sunmalıdır. Bu sistematik yaklaşım diğer araştırmacılara diledikleri zaman sizin çalışmanızı tekrar etme olanağı sunar.

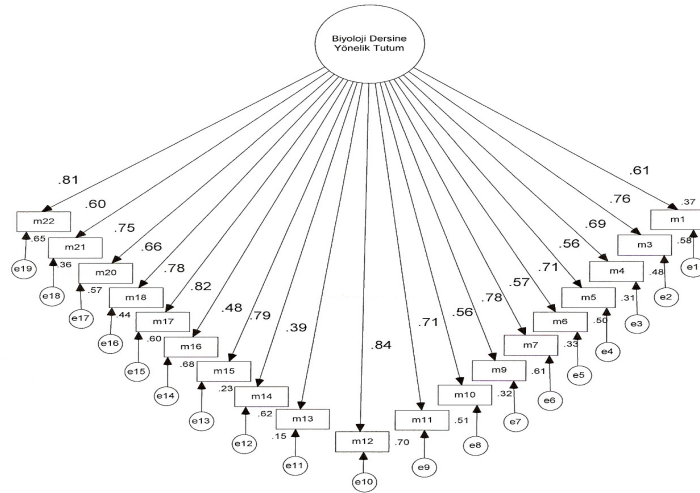
Yöntem bölümünde katılımcılar, veri toplama araçları, araştırma deseni ve araştırma süreci açıklanmalıdır. Nitel çalışmalar için ayrıca veri toplanılan ortamlar, görüşülen kişiler ve görüşmelerin akışı ve uzunlukları hakkında yeterli bilgi sunulmalıdır. Yöntem kısmında nitel araştırmalar için katılımcıların ne şekilde seçildiği belirtilmeli; nicel araştırmalar için evren-örneklem ilişkisi açıklanmalı, örneklem evreni temsil ettiğinin kanıtları sunulmalıdır. Evren, örneklem, çalışma grubu, katılımcılar, veri kaynakları; veri toplama araçları, bunların seçimi, geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, verilerin analizi gibi detayları sunmak için alt başlıklar kullanılarak alt bölümler oluşturulabilir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde; toplanan veriler, kullanılan istatistikler ve veri analiz süreçlerinin detayları da verilerek özetlenmelidir. Verilerin özetlenerek sunulmasında tablo ya da şekil gibi araçlardan uygun olanları seçilmelidir. Tablo numarasının koyu ve dik y, tablo adının ise alt satırda, ilk harfler büyük ve eğik yazıldığına; tabloda sadece yatay çizgilerin kullanıldığına, dik çizgilere yer verilmediğine dikkat ediniz.

Tablo 4*Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları*

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atandı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	499	46.1
Atanamadı	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	584	53.9
Toplam	324	100	190	100	307	100	195	100	67	100	1083	100

 $\chi^2=23.10$ $sd=4$ $p<.01$ 

Şekil 2. Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi

Makalenizde bulunan şekilleri de Şekil 2'deki örneğe uygun hazırlayınız. Şekil numarası ve adının altta yazıldığına, şekil numarasının eğik yazılıp noktayla bittiğine, Şekil adının sadece ilk harf büyük olmak üzere dik yazıldığına dikkat ediniz.

Tartışma ve Öneriler

Bulgularınızı ve sonuçlarınızı sunduktan sonra “Tartışma ve Öneriler” bölümüne başlayabilirsiniz. Bu bölümde elde ettiğiniz sonuçları hipotezlerinizle ya da araştırma sorularınızla ilişkilendirerek tartışmanız, daha önce yapılmış olan çalışmalarla ilişkilendirmeniz ve ilgili alanyazınla bağ kurmanız beklenmektedir. Sonuç ve tartışmalar temelinde oluşturduğunuz kurama ve uygulamaya yönelik önerileriniz bu kısımda etkili bir şekilde sunulmalıdır.

Kaynaklar

Metin içinde alıntı yaptığınız ya da atıfta bulunduğunuz tüm kaynakların “Kaynaklar” bölümünde, bu bölümde alfabetik olarak sıralanan tüm kaynakların metin içinde kullanıldığından emin olunuz. Kaynak gösterme biçimi olarak APA kurallarını dikkate alınız. Makalenizin “Kaynaklar” bölümünü aşağıdaki örnekleri dikkate alarak hazırlayınız.

Kitap / Yabancı Dilde Kitap / Kitap Bölümü:

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). [Eğitim araştırması: Analiz ve uygulama için yeterlikler.] (6. baskı). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Şahin, A. E. (2007). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Yay. Haz.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 261-306). Ankara: Anı Yayıncılık.

Makale / Yabancı Dilde Makale:

Duru, E. ve Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik karakteristikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27(3), 79-90.

Weston, R. ve Gore, Jr. P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling [Yapısal eşitlik modeli için bir kısa kılavuz]. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans / Doktora Tezi:

Doğan, O. S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

e-Ortamda Erişilen Çalışma:

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45. 27 Aralık 2011 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm> adresinden erişildi.