

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

### ► Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi

Munise Seçkin Kapucu | Rabia Öksüz

### ► Öğretmen Görüşlerine Göre Denetmenlerin Etik Davranışları ve Ders Denetimi Yeterlikleri

Zülfü Demirtaş | Songül Karabatak | Özkan Küçük

### ► Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Nitel Bir Araştırma

Nazım Çoğaltay

### ► Otantik Değerlendirme Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi

İsmail Kinay | Birsen Bağçeci

### ► Kavrama Dayalı Tarihi Dönem Anlatımına Yönelik Bir Çalışma (Tanzimat Dönemi Örneği)

Erol Çiydem | Yavuz Özdemir

### ► İsteğe Bağlı Olarak İlkokula Kaydedilen Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı Çalışmalarında Karşılaştıkları Problemler

Hamdi Karakaş | Tuncay Dilci



Cilt (Vol): 6 Sayı (No): 12 Güz (Fall) 2015

# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]

## EDİTÖR [EDITOR]

**Mehmet Bahaddin Acat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

## EDİTÖR YARDIMCILARI [ASSOCIATE EDITOR]

**Fatih Bektaş**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

**İsmail KAŞARCI**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.

E-posta: egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

## DANIŞMA VE HAKEM KURULU [EDITORIAL BOARD]

**Selahattin Turan** (*Dergi Kurucu Editörü*), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Mehmet Şişman**, Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi, Türkiye; **Ali Fuat Arıcı**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Duncan Waite**, Texas State University, USA; **Leona Lobell**, University of Phoenix, USA; **Ahmet Aypay**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Nurbübü Asipova**, Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Engin Aslanargun**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Zübeyir Bulut**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye; **Zülfü Demirtaş**, Fırat Üniversitesi, Türkiye; **Adil Şen**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Abdurrahman Kılıç**, Düzce Üniversitesi, Türkiye; **Linda K. Lemasters**, George Washington University, USA; **Burhanettin Dönmez**, İnönü Üniversitesi, Türkiye; **Virginia Roach**, George Washington University, USA; **Tak C. Chan**, Kennesaw State University, USA; **Akmatali Alimbekov**, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Kırgızistan; **Glen Earthman**, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA; **William D. McInerney**, Purdue University, USA; **Bayram Çetin**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Hasan Basri Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; **Sedat Yüksel**, Uludağ Üniversitesi, Türkiye; **İbrahim Hakan Karataş**, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye; **Mızrap Polat**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye; **Asım Arı**, Uşak Üniversitesi, Türkiye; **Hanifi Parlar**, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye; **Yeşim Özer**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye; **Feridun Sezgin**, Gazi Üniversitesi, Türkiye; **Sezer Domaç**, University of Leicester, Hollanda.

## MAKALE İNCELEME [PEER REVIEW POLICY]

Bu dergide yer alan bütün makaleler, editörün ön incelemesine tabiidir. Ön incelemeden geçen makaleler en az iki hakem tarafından incelenmektedir.

## DİZİN [INDEXING SERVICES]

*Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)*

*Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)*

*TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı*

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities

Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 6 Sayı (No): 12 Güz (Fall) 2015

## MAKALELER

**Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi**

Munise Seçkin Kapucu | Rabia Öksüz

3

**Öğretmen Görüşlerine Göre Denetmenlerin Etik Davranışları ve Ders Denetimi Yeterlikleri**

Zülfü Demirtaş | Songül Karabatak | Özkan Küçük

27

**Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Etkililiğine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Nitel Bir Araştırma**

Nazım Çoğaltay

49

**Otantik Değerlendirme Sürecine Katılan Öğretmen Adaylarının Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi**

İsmail Kinay | Birsen Bağçeci

65

**Kavrama Dayalı Tarihi Dönem Anlatımına Yönelik Bir Çalışma (Tanzimat Dönemi Örneği)**

Erol Çiydem | Yavuz Özdemir

79

**İsteğe Bağlı Olarak İlkokula Kaydedilen Öğrencilerin Bitişik Eğitim Yazı Çalışmalarında Karşılaştıkları Problemler**

Hamdi Karakaş - Tuncay Dilci

99

# Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

## Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities  
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659 egitimveinsanibilimlerdergisi@gmail.com

**Cilt (Vol): 6 Sayı (No): 12 Güz (Fall) 2015**

**Yayın Türü:**

Yaygın Süreli

**İdare Yeri:**

EĞİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi  
Oğuzlar Mahallesi Av. Özdemir Özok Sokak No: 5  
Balgat-Ankara/Türkiye  
Tel : (0.312) 231 23 06  
Bürocell: (0.533) 741 40 26  
Faks : (0.312) 230 65 28  
www.egitimbirsen.org.tr  
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

**Sahibi:**

EĞİTİM-BİR-SEN Adına

**Ali YALÇIN**

Genel Başkan

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:**

**Şükrü KOLUKISA**

Genel Başkan Yardımcısı

**Grafik Tasarım**

Selim AYTEKİN

**Baskı:**

Anıl Matbaa

**Baskı Tarihi:** 29.12.2015

3000 Adet

## Editör Notu

### Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, Aralık 2015

Eğitim ve insani bilimler dergisi olarak 12. sayıya ulaşmış bulunuyoruz. Ülkemiz eğitimine vizyoner bir bakış açısı getirmeyi amaçlayan dergimizde yayınlanan bilimsel çalışmaların, araştırmacılar için verimli bir kaynak oluşturma yolunda ilerlediğini memnuniyetle gözlemliyoruz. Dergimizin kurucuları arasında bulunan sayın Kurucu editörümüz Prof. Dr. Selahattin Turan'ın dergimizin kuruluşundan bugüne edindiği tecrübe ve kaynak birikimi üzerinde çok büyük emeği ve özverisi olmuştur. Kendisine dergimize verdiği katkılardan dolayı teşekkür ediyoruz. İlerleyen sayılarda da kendisinin tecrübelerinden faydalanmaya ve tavsiyelerini almaya devam edeceğiz.

Bu sayıda hakem değerlendirmeleri sonucunda altı yeni makalemizi eğitimcilerin bilgisine sunuyoruz. İlk makale, Ortaokul Öğrencilerinin Üst bilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi isimli çalışmasıyla Munise Seçkin Kapucu, Rabia Öksüz tarafından yazılmıştır ve öğrencilere üst bilişsel farkındalıklarını belirleme yolları öğretilip, öğrenme ortamlarının bunlara göre düzenlenmesi ve derslerde üst bilişsel farkındalığı artırıcı etkinliklerin uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci makale ise öğretmen görüşlerine göre denetmenlerin etik davranışları ve ders denetimi yeterlikleri isimli çalışma olup, Zülfü Demirtaş, Songül Karabatak ve Özkan Küçük tarafından gerçekleştirilmiştir. Nazım oğaltay tarafından yazılan üçüncü makalede eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerine dayalı nitel bir araştırmadır. İsmail Kinay ve Birsen Bağgeci'nin, otantik değerlendirme sürecine katılan öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerini inceledikleri çalışma dördüncü sırada yer almıştır. Tanzimat döneminde kavrama dayalı tarihi dönem anlatımına yönelik çalışmalarıyla Erol iydem ve Yavuz Özdemir'in çalışmaları da beşinci sırada bu sayımızda yer almaktadır. Altıncı ve son sıradaki makalemiz de isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemleri inceleyen Hamdi Karakaş ve Tuncay Dilci' ye ait makaledir.

Bu sayımızda da diğer sayılarda olduğu gibi son derece değerli bilimsel çalışmaları bir araya getirmeye gayret gösterdik. İleriki sayılarımızda da değerli araştırmacıların makalelerine dergimizde yer vermeye devam edeceğiz.

**Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT**  
Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi Editörü



## ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

### MUNİSE SEÇKİN KAPUCU-RABİA ÖKSÜZ

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, MEB, Sezai Karakoç Ortaokulu, Öğretmen*

**Öz:** Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa’da bir ortaokulda bulunan 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada nitel ve nicelin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek bilişin düzenlenmesi ve biliş bilgisi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. T-testi sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi alt boyuttan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, ANOVA sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘bilgi bilgisi’ boyutlarından etkilememektedir. Nitel analiz sonuçlarına göre, öğrenciler konuyu en iyi dinleyerek öğrendiklerini, sorulan soruları yanıtlayabildiklerinde anladıklarını, konuyu anlamadıklarında birilerine sorduklarını, öğrendiklerini sınavlarda başarılı olmak için kullandıklarını, zorlanmadan soruları çözmelerinin bir değerlendirme biçimi olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilere üstbilişsel farkındalıklarını belirleme yolları öğretilip, öğrenme ortamlarının bunlara göre düzenlenmesi ve derslerde üstbilişsel farkındalığı artırıcı etkinliklerin uygulanması önerilebilir.

 **Anahtar Kelimeler:** Üstbilişsel Farkındalık, Ortaokul Öğrencileri, Doküman Analizi

## EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS’ METACOGNITIVE AWARENESS

**Abstract:** The purpose of this study is to examine metacognitive awareness of secondary school students. Sample of the study consists of 448 students who were studying at 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades of a secondary school located in Bursa, during 2014-2015 academic years. A mixed method, including both qualitative and quantitative patterns, was used. Metacognitive Awareness Scale was used as the data collection tool. The scale consists of two dimensions that cognition knowledge dimension and cognition adjustment dimension were. Analysis of the collected data was performed through arithmetic mean, standard deviation, percentages, t-test and one-way variance analysis. According to the result of the t-test, in cognition adjustment dimension factor gender is not a distinctive variable. In cognition knowledge dimension there are significant differences among students’ awareness according to gender. Metacognitive awareness of female students is higher than the male student’s metacognitive awareness in cognition knowledge dimension. However, according to the result of the one way ANOVA student’s grade level is not a significant variable in explaining metacognitive awareness dimensions. According to the result of the qualitative analysis students stated that: they learn the subject best by listening; they recognize it when they can answer the questions; if they don’t understand the subject, they ask to their peers; they use what they have learned to be successful in exams; and answering questions without difficulty is a kind of assessment. According to the results of the study, teaching students the ways of recognizing their metacognitive awareness, arranging learning environments accordingly and the implementation of the activities increasing metacognitive awareness are recommended.

 **Keywords:** Metacognitive Awareness, Secondary School Students, Document Analysis

 **Atf için/cite as:**

Seçkin Kapucu, M. ve Öksüz, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 5-28.

Dünyadaki değişimler ülkelerin eğitim politikalarını etkilemektedir. Eğitimde meydana gelen değişimler ile bireylerin hangi bilgiyi pasif olarak aldıklarından çok, bilgiyi edinme yollarının neler olduğu daha önemli hale gelmiştir. Ülkeler artık bilgiyi hazır olarak alıp kullanan değil; bilgiye kendi ulaşan bireyler yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bunun için de öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiklerinin farkında olup; bunları düzenleyip yönetebilmeleri gerekmektedir.

“Öğrenmeyi öğrenme” yollarının bilinmesi yeni yüzyılın paradigması olmuştur (Çakıroğlu, 2007). Bireyin kendi öğrenmelerinin farkında olması “üstbiliş” kavramını ön plana çıkarmıştır (Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen, 2014). Üstbiliş metacogniton olarak da isimlendirilmektedir. Üstbilişin kelime kökü, Yunanca bir kelime olan “meta”, “ötesinde” anlamından gelmektedir (Akdağ, 2014). Meta, düşünme süreçlerine yansıtıldığında (meta-cognition), kişinin ne bildiğini ya da bildikleriyle ne yapabildiğinden çok bu kişinin hangi şekilde düşündüğüne karşılık gelmektedir (Blatner, 2004). Üstbiliş kavramını eğitimde ilk kullanan Flavell olmuştur. Flavell (1979) üstbilişi “*bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisi*” olarak tanımlamıştır. Dunslosky ve Thiede (1998)’e göre üstbiliş, “*kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması, performansına yönelik tahminlerde bulunması ve öğrenme boyutlarını ayarlaması gibi üst düzey zihinsel işlemleri öğrenme amaçlı kullanmasıdır*” (akt., Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011). Üstbiliş, en kısa tanımıyla, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelirken, (Brown, 1978; Flavell, 1979; Hacker ve Dunlosky, 2003) en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi anlamına gelmektedir (Hacker ve Dunlosky, 2003). Üstbiliş ile ilgili bir çok farklı tanım olmasına rağmen hepsinin birleştiği nokta öğrenme sürecini izleme stratejileridir (Bonner, 1988; akt., Akdağ, 2014). Üstbiliş bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içerir (Çakıroğlu, 2007). Bireylerin kendi öğrenmelerinin farkında olmaları öğretim yöntemlerini de etkileyecek ve böylece daha verimli bir öğretim gerçekleştirilmesine imkân sağlayacaktır.

Üstbilişin öğretimi bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl islediğini anladığında; bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir



öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır (Ülgen, 1997). Bu tür bir öğretim, kendini kontrol ederek öğrenme ile sonuçlanır. Bu durumda öğrenciler, strateji bilgisine sahip olarak bunları nerede ve nasıl kullanabileceğini, problem çözerken yaşadıkları süreci nasıl izleyeceklerini, sonuca göre nasıl geri dönüşler yapabileceklerini bilir ve bu yolla problem çözmeye ve öğrenme konularında sorumluluk alırlar (Özsoy, 2008).

Üstbilişin alt boyutlarıyla ilgili farklı düşünceler vardır. Literatür genel olarak üstbilişin iki alt boyuttan oluştuğunu söylemektedir. Üstbilişin iki alt boyuttan olduğunu düşünenler için bu boyutlar; üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontroldür (Akdağ, 2014; Şahin, Karaman ve Durukan, 2014). Üç alt boyuttan olduğunu düşünenler için ise boyutlar; üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel değerlendirme ve üstbilişsel izleme şeklindedir. (Akdağ, 2014). Brown'a (1978; 1987) göre üst bilişin *biliş bilgisi (knowledge of cognition)* ve *bilişin düzenlenmesi (regulation of cognition)* olmak üzere iki temel ögesi bulunmaktadır. Farklı başlıklar altında isimlendirilmiş olsa da genel olarak üst bilişin; kişinin kendi bilişsel süreçleri ve duygu durumuna ilişkin bilgisi ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini ve duygu durumunu izlemesi ve kontrol etmesi olarak tanımlanan iki temel boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmada söz konusu ölçeğin kuramsal temelini oluşturması sebebiyle Brown tarafından ortaya konulan üst biliş modeli ele alınmaktadır.

Literatür incelendiğinde; Çakıroğlu (2007) çocuklarda üstbilişin yaşla birlikte arttığını savunmaktadır. Kışkır (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözmeye becerileri arasındaki ilişkilerini incelemiştir. Bilişötesi farkındalık düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada sınıf düzeyi değişkeni ile de anlamlılığını incelemiş ve bilişötesi farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi bakımından anlamlı olarak farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Bağçeci, Döş ve Sarıca (2011) yaptıkları çalışma ile ilköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemişler ve cinsiyet ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2013); çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerini cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelemiştir ve üstbiliş düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bozkurt ve Memiş (2013) tarafından yapılan diğer bir çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin

üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Erdoğan ve Şengül (2014) çalışmalarında ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine inceleme yapmışlardır. Öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin sınıf seviyeleri ve cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbilgi farkındalıklarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma sonucunda üstbilişsel farkındalığın cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmışlardır. Akın ve Çeçen (2014) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesini yapmışlardır. Çalışmada okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık durumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının bilinmesi konuların öğretiminde öğretmenlere yol gösterici olmaktadır. Farklı öğrenme yöntemleri farklı öğretme yöntemlerinin kullanılmasını beraberinde getirmektedir. Böylece daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturulacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde üstbilişsel farkındalıkları çeşitli değişkenler açısından inceleyen daha çok nicel çalışmalara rastlanmaktadır (Bozkurt ve Memiş, 2013; Çakıroğlu, 2007; Erdoğan ve Şengül, 2014; Flavell, 1979; Kapa, 2001). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin öğrenme biçimlerine ilişkin düşünceleri de araştırılmak istenmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

- Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğrenciler nasıl öğrenmektedir?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl değerlendirmektedirler?
- Öğrenciler öğrendiklerini nerelerde kullanırlar?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma nicel boyutu tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Silverman, 2006). Araştırma örneklemini seçilirken kolay ulaşılabilir olması ve daha kısa zamanda yapılabilmesi için uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa'da bir ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 448 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya 5. sınıflardan 113, 6. Sınıflardan 130, 7. sınıflardan 123 ve 8. sınıflardan 82 olmak üzere toplam 448 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 223'ü (%50) kız, 225'i (%50) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından, yetişkinler için geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanterini temel alarak Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından çocuklara uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek; üstbilişsel becerilerin gelişimine uygun olarak farklı yaş grupları için hazırlanmış A ve B formlarından oluşan likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin A formu ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıflar için 12 maddeden oluşturulmuştur. B formu ise 6, 7, 8 ve 9. sınıflar için 18 maddeden oluşturulmuştur. Çalışma grubu ortaokul öğrencileri olduğu için B formu tercih edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Karakelle ve Saraç (2007) tarafından yapılmıştır ve güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilebilir (Büyüköztürk, 2002).

Ölçeğin geçerliğini sınamak ve faktör yapısını incelemek için açılımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Örneklemin yeterliliğini

değerlendirmek üzere hesaplanan KMO katsayısının (.93) oldukça yüksek ve faktör analizinin geçerliliğini sınavan Bartlett testi sonucunun ise anlamlı (2063.298,  $p < .001$ ) olması nedeniyle faktör analizinin yapılabileceği görülmüştür. Temel Bileşenler Analizi sonucunda toplam varyansın % 58.493'ünü açıklayan ve öz değeri 1'in üstünde olan 2 faktör elde edilmiştir. Boyutlara ait varyanslar sırasıyla % 49 ve % 9'dur. Üstbilişsel farkındalığın alt boyutuna ait maddelerin faktör yükleri 0.50'den büyüktür. Ölçeğin toplam güvenilirliği .93 ve sırasıyla iki alt boyuta ait güvenilirlik katsayıları .90 ve .89'dur. Bu değerler yüksek iç tutarlığın göstergesidir (Hair, Anderson, Tahtam, & Black, 1998).

Ölçeğin geçerliğini araştırmak için önce açıklayıcı faktör analizinden faydalanılmıştır. Hair ve diğerlerine (1998) göre, .05 anlamlılık düzeyindeki çalışmalarda veri sayısı 350 ve 350'den fazla ise, faktör yük değeri .30 olarak alınabilmektedir. Faktör yük değerinin büyük olması, maddelerin geçerlik düzeyini artırması nedeniyle 448 verinin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik düzeyini artırmak için faktör yük değeri .50 olarak alınmıştır. Üstbilişsel farkındalığa ilişkin ölçme aracının açıklayıcı faktör analizine göre 1., 2., 4., 6., 8., 14., ve 17. maddeler çıkartılmıştır. Sonuç olarak üstbilişsel farkındalık 'bilgin düzenlenmesi', ve 'bilgi bilgisi' olmak üzere iki boyutta sınıflanmış; çözümlenmeler 11 madde üzerinden yapılmıştır. Boyutlara ait değerler Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1***ÜBF'a ait Güvenirlik ve Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Maddeler	X	Ortak Varyans	Bilişin Düzenlenmesi	Biliş Bilgisi
M5: Konu hakkında daha önceden bir şeyler biliyorsam daha iyi öğrenirim.	4.20	.679	.797	
M11: Önemli bilgileri çok dikkatli dinlerim.	4.27	.677	.785	
M12: İlgimi çeken konuları daha iyi öğrenirim.	4.26	.616	.762	
M18: Bir işe başlamadan önce nelerin yapılması gerektiğine karar veririm.	4.17	.591	.703	
M3: Daha önce işime yararmış olan çalışma yollarını kullanmaya gayret ederim.	4.02	.549	.687	
M15: Ara sıra durup öğretmenin verdiği görevi zamanında bitirip bitiremeyeceğimi kontrol ederim.	3.96	.514	.671	
M9: Çalışmaya başlamadan önce ne öğrenmem gerektiğini düşünürüm.	3.96	.541	.636	
M7: Çalışmam sona erdiğinde kendime öğrenmek istediğim konuyu öğrenip öğrenemediğimi sorarım.	3.67	.615		.759
M10: Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım.	3.71	.554		.720
M16: Bazen öğrenme stratejilerini otomatik olarak kullanırım.	3.68	.577		.704
M13: Öğrenirken zayıf yönlerimin üstesinden gelmek için güçlü yönlerimi kullanırım.	3.85	.521		.609
Özdeğerler			3.432	2.475
Açıklanan toplam varyans			49.003	9.490
Açıklanan kümülatif varyans (%)			49.003	58.493
Cronbach alfa			.90	.89
Keiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçütü: .928				
Barlett Küresellik (Sphericity) Testi: 2063.298				
Sig...000				

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği uygulandıktan sonra 448 öğrenciye açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak araştırmacılar tarafından görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin nasıl öğrendiği, öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdikleriyle ve öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenme şekillerinin neler olduğu araştırmak amacıyla öğrencilere konuyu en iyi nasıl öğrendiği, öğrendiğini nasıl anladığı ve konuyu anlamadığında ne yaptığına ilişkin üç farklı soru yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir: Bir konuyu en iyi nasıl öğrenirsin? Öğrendiğini nasıl anlarsın? Konuyu anlamadığında ne yaparsın? Amaçlarına ulaşip ulaşmadığını düzenli olarak kendine sorar mısın? Zihinsel olarak güçlü ve zayıf olduğun yanlarını biliyor musun? Öğrendiklerinle nerelerde karşılaşırsın? Öğrendiklerinin nerelerde kullanacağını bilir misin?

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdiklerini araştırmak amacıyla öğrencilere amaçlarına ulaşmayı kontrol etme biçimlerinin nasıl anladığı, zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere öğrendiklerinin en çok hangi alanlarda karşına çıktığı ve öğrendiklerini nasıl kullanacağı hakkında ne düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Öğrencilerden bu sorulara ilişkin cevapları yazmaları istenmiştir. Sorulara verilen yanıtlar ise doküman analizi tekniğine göre değerlendirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması 2014-2015 öğretim yılında Mayıs döneminde Bursa'da bulunan bir ortaokulda gerçekleşmiştir. Okulda uygulama yapabilmek ve veri toplama araçlarını kullanabilmek için okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşülmüş ve gerekli izin alınmıştır. Verilerin toplanması esnasında öğrencilere uygulanan ölçeğe verecekleri yanıtların bir araştırmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Sonrasında öğrencilerden Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından uygulanmış ve öğrencilerin anlamadıkları sorular anında cevaplandırılmıştır. Verilerin toplanması 60 dk sürmüştür. Öğrenciler anketi 20 dakikada doldururken, görüşme sorularına yanıt vermeleri 40 dakikalarını almıştır. Öğrencilerin

anketleri doldurmaları ve görüşme sorularına yanıt vermeleri sırasında öğrencileri yönlendirici olmaktan ve araştırmanın veri toplama sürecini olumsuz etkileyebilecek durumlardan kaçınılmıştır. Bu süreçte araştırmacının rolü, ele alınan olgu bağlamında verilerin toplanması, analizi ve bulguların yorumlanması olarak gerçekleşmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Öğrencilere uygulanan “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”nden elde edilen sonuçlar SPSS 21.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler açısından katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyanslarının Homojenliği Testi sonuçları incelenmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda, öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını anlamak amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın kaynağının belirlenmesinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular için doküman analizi tekniği uygulanmıştır. Doküman analizi metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004). Doküman analizi tekniği sonucunda elde edilen bulgular içerik analizi ile incelenmiştir. Verilerin analizi kodlama, temaların bulunması, verilerin kod ve temalara göre örgütlenmesi aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenciler tarafından yazılan görüşme formu üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her veri açık kodlama ile kodlanmış, daha sonra kodlar arasındaki ilişkiler de göz önüne alınarak kodlanan veriler içeriklerine göre kategorilerde toplanmıştır. İkinci aşamada, oluşturulan tüm kategoriler betimlenerek temalar altında özetlenip açıklanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Sonrasında ortaya çıkarılan kodlar ve temalar karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşleri verilirken ifadelerinden alıntılar yapılmıştır ve onların kimliklerini gizli tutmak için kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtların sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak

frekans sıklığı analiz edilmiştir. Alıntılarda farklılıkların yansıtılması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak için öğrencilerin eğitim hakkındaki algıları öncelikle doğrudan alıntılarla tanımlanıp daha sonra yorumlanmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ise araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için her iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak verileri ayrı ayrı kodlamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada herhangi bir istatistik işlemi uygulanmamış genel bir karşılaştırma yapılmış ve uymayan kodlar üzerinde tartışılarak ortak nokta bulunmuştur. Kodlamada uyum düzeyinin birbirine yakın olduğu görülmüştür.

## **Bulgular**

Bulgular alt amaçlar doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre nasıl değiştiğine ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerine, öğrendiklerini nasıl değerlendirdiklerine ve öğrendiklerini nerelerde kullandıklarına ilişkin bulgular aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

448 öğrencilerin “Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği”ndeki maddelere verdikleri yanıtlar programa girilip öğrencilerin toplam puanları oluşturulmuştur. Toplam puanlara ait frekans sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin testin tamamından alabilecekleri en yüksek puan 90 ve en düşük puan 18’dir. Puanların ortalaması 70.75 bulunmuş ve standart sapması 13.138 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları en yüksek puan 90 olurken en düşük 25 alınmıştır.

Öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar için t-testi ile tespit edilmiştir. T-testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.



**Tablo 2**

*Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar için T-Testi Sonuçları*

Değişken	Cinsiyet	N	S	sd	t	p	
Bilişin Düzenlenmesi	Kadın	223	4.15	.899	446	.806	.421
	Erkek	225	4.09	.821			
Biliş Bilgisi	Kadın	223	3.82	.733	446	2.445	.015
	Erkek	225	3.64	.855			

Analiz sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi ( $t = .806$ ;  $p = .421$ ,  $p > .05$ ) alt boyutundan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi ( $p = .015$ ) boyutunda ise öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin ( $x = 3.82$ ) üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilerden ( $x = 3.64$ ) göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlar ANOVA ile test edilmiş, farkındalıklar arasında farklılığın olup olmadığı ise Scheffe testi ile tespit edilmiştir (Tablo 3).

**Tablo 3**

*Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarına ait Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	S	sd	F	p	
Bilişin Düzenlenmesi	5. Sınıf	113	4.30	.775	3-444	2.429	.065
	6. Sınıf	130	4.05	.784			
	7. Sınıf	123	4.03	.995			
	8. Sınıf	82	4.10	.847			
Biliş Bilgisi	5. Sınıf	113	3.82	.754	3-444	2.494	.059
	6. Sınıf	130	3.57	.788			
	7. Sınıf	123	3.76	.837			
	8. Sınıf	82	3.79	.809			

Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarında etkilememektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ‘bilişin düzenlenmesi’ [  $F(3, 444) = 2.429, p = .065$ ] ve ‘biliş bilgisi’ [  $F(3, 444) = 2.494, p = .059$ ] boyutlarına ait farkındalıklarında bir farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın nitel kısmında ilk olarak öğrencilerin öğrenme şekillerinin neler olduğu araştırılmıştır. Bu sorunun cevabını bulmak amacıyla öğrencilere konuyu en iyi nasıl öğrendiği, öğrendiğini nasıl anladığı ve konuyu anlamadığında ne yaptığını ilişkin üç farklı soru yöneltilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen sonuçlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4**

*Öğrencilerin Öğrenme Şekilleri*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Konuyu en iyi nasıl öğrendiği	Dinleyerek	212
	Tekrar ederek	97
	Soru çözerek	72
	Bireysel çalışarak	65
	Okuyarak	47
	Şekil çizerek	32
	Araştırma yaparak	29
	Görsel materyallerle	23
	Öğretmene sorarak	22
	Yazarak	20
	Farklı kaynaklardan çalışarak	10
	Sessiz ortamda çalışarak	6
Şifreleme yaparak	4	
Öğrendiğini nasıl anladığı	Soru sorulduğunda	208
	Sınav sonucu açıklandığında	129
	Konuyu anlatabildiğinde	90
	Tekrar ettiğinde	85
	Özet çıkardığında	12
	Ezberlediğinde	9
	Yaşamda karşılaştığında	5
	Şekil çizdiğinde	4
Konuyu anlamadığında ne yaptı	Birilerine sorma	293
	Tekrar etme	128
	Daha çok çalışma	52
	Test çözme	44
	Araştırma yapma	29
	Video izleme	19
	Çalışmayı bırakma	7
	Özet çıkarma	2
	Ezber yapma	2

Öğrencilerin konuyu en iyi nasıl öğrendiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu dinleyerek en iyi şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüşler tekrar ederek, soru çözerek, bireysel çalışarak, okuyarak, şekil çizerek, araştırma yaparak öğrenme olmuştur.

Dinleme ve tekrar etme ile ilgili bir öğrenci (Ö-5) görüşünü *“Öğretmenimi dinledikten sonra evde tekrar ederim.”* şeklinde belirtirken bu görüşü paylaşan diğer bir öğrenci (Ö-48) dersi dinledikten sonra evde tekrar ettiğini belirtmiştir. Soru çözerek anladığını söyleyen bir öğrenci (Ö-72) görüşünü *“Konuya çalışırsam, sonra test çözersem ve en son kısa bir zamana karşı soruları çözersem o konuyu en iyi anlarım.”* şeklinde belirtmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise öğretmene sorarak, yazarak, görsel materyallerle, farklı kaynaklardan çalışarak, sessiz ortamda çalışarak ve şifreleme yaparak öğrenmedir. En az tekrarlanan görüşlerden şifreleme ile ilgili bir öğrenci (Ö-124) görüşünü ise *“Bir konuyu en iyi kendi kafamda şifreler bularak öğrenirim.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğrencilerin öğrendiğini nasıl anladığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu soru sorulduğunda doğru cevaplar verebiliyorsa anladıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu alt temayla ilgili bir öğrenci (Ö-17) *“O konu ile ilgili her şeyi kaldırırım ve kendime sorular sorup cevaplarım. Doğru cevap veriyorsam öğrenmişim demektir.”* şeklinde görüşünü paylaşırken, diğer bir öğrenci (Ö-26) *“Öğrendiğim şeyi biri bana sorduğunda biliyorsam anlamışım demektir.”* şeklinde paylaşmıştır. Aynı alt tema ile ilgili bir öğrenci Ö-83 *“Önüme gelen soruları çözebiliyorsam ve içimde acaba yanlış mı yaptım korkusu yoksa o konuyu çok iyi öğrenmişimdir.”* derken Ö-52 ise *“Öğretmenlerimiz sorular sorunca ya da evde test çözerken anlarım.”* şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüşler sınav sonucu açıklandığında, konuyu anlatabildiğinde ve tekrar ettiğinde olarak belirtilmiştir. Sınav sonucunun açıklanması temasıyla ilgili bir öğrenci (Ö-257) *“Sınavdan yüksek not alırsam, testte az yanlışım çıktığında anlamışım demektir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise özet çıkardığında, ezberlediğinde, yaşamda karşılaştığında ve şekil çizdiğinde öğrendiğini anladığı ile ilgili olmuştur. Ezberleme ile ilgili olarak bir öğrenci (Ö-304) görüşünü *“Kitabı birine verip ezberimi sunarım”* şeklindeki sözlerle belirtmiştir.

Öğrencilerin konuyu anlamadıklarında ne yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu birilerine sorduklarını ifade etmiştir. Bu kişiler arasında öğretmenler ve aileler yer almıştır. Birilerine sorma alt temasıyla ilgili bir öğrenci (Ö-136) görüşünü “*Öğretmenime sormaktan çekinirim ama yine de anlamadıysam sorarım.*” şeklindeyken, bu görüşü destekleyen diğer bir görüş (Ö-71) “*Abime sorarım. O yapamıyorsa öğretmenime sorarım.*” şeklinde olmuştur. Aynı alt tema ile ilgili Ö-230 “*Çalışkan bir arkadaşımın konuyu bir daha anlatmasını isterdim.*” derken, Ö-121 “*Konuyu anlamadığımda bazen yaptığım gibi derste öğretmenin tekrar anlatmasını isterim ve evde de o konuyu tekrar geçerim.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından çoğunlukla belirtilen diğer görüş tekrar etme, daha çok çalışma, test çözme ve araştırma yapma ile ilgilidir. Tekrar etme ile ilgili bir öğrenci (Ö-92) görüşünü “*Tekrar tekrar okur ne kadar test varsa çözerim.*” şeklinde açıklamıştır. Test çözme ile ilgili olarak ise bir öğrenci (Ö-206) “*Üstüne düşerek konuyu zevkli bir şekilde anlamaya çalışırım. Konuyu anladıktan sonra kalıcı olması için test çözerim.*” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise video izleme, çalışmayı bırakma, özet çıkarma ve ezber yapmayla ilgili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl değerlendirdikleri sorusunun cevabını bulmak amacıyla öğrencilere amaçlarına ulaşmayı kontrol etme biçimlerini nasıl anladığı, zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur (Tablo 5).

**Tablo 5***Öğrencilerin Değerlendirme Biçimleri*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Amaçlara Ulaşmayı Kontrol Biçimleri	Zorlanmadan soru çözme	109
	Sınav sonuçlarını öğrendiğinde	61
	Başarılı olma	28
	Kendini deneme	26
	Başkalarına sorma	22
	Konuyu bilme	21
	Amacına ulaştığında	21
	Düşünme	18
	Tekrar edebilme	17
	İyi hissetme	15
	Takdir-teşekkür alma	5
	Geride yaptıklarına bakma	3
	Konunun artık dikkat çekmemesi	2
Yaptığı işin beğenilmesi	1	
<b>Zihinsel Olarak Güçlü ve Zayıf Yanlar</b>		
	<b>Güçlü Yanlar</b>	
	Dersler	77
	Kendine güvenme	40
	Hafızada tutma	20
	İşlem yapma	8
	Görsel zekâ	8
	İşitsel zekâ	1
	<b>Zayıf Yanlar</b>	
	Dersler	81
	Az çalışma	42
	Hafızada tutma	12
	İşlem yapma	4
	Görsel zekâ	2

Öğrencilerin amaçlarına ulaşmada en çok kullandıkları yöntemin soruları zorlanmadan çözmeleri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Zorlanmadan soru çözme alt temasıyla ilgili olarak bir öğrencinin (Ö-64) görüşü “*Defterimi gözden geçirdiğimde konuyu hatırlıyorsam veya test çözebiliyorsam amacıma ulaşmışım demektir.*” şeklindeyken, diğer bir görüş (Ö-108) “*Eğer o konu ile ilgili testleri rahatlıkla çözüyorsam*

*öğrenmişim demektir. Çözemiyorsam hala bir yerlerde eksikim vardır.”* şeklinde olmuştur. Bu görüşleri destekleyen diğer bir görüş (Ö-405) ise *“Soru çözerken cevabını bulursam ve şıklarda varsa amacıma ulaşıırım.”* şeklindedir. Bunun dışında çoğunlukla tekrarlanan diğer görüşlerin sınav sonuçlarını öğrenme, kendini deneme, başarılı olma, başkalarına sorma, konuyu bilme, amacına ulaşma, düşünme, tekrar edebilme ve iyi hissetme ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu alt tema ile ilgili öğrenciler görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

*“Mesela her bir sınav için kendime hedef koyarım, o benim amacım olur. Eğer sınavım iyi geçtiyse ulaştığımı tahmin ederim.”* (Ö-215)

*“Deneme sınavlarında derece yaptığımda, okul sınavlarından yüksek not aldığımda kontrol etmiş olurum.”* (Ö-113)

*“Sınav notlarımdan koyduğum sınırı geçip geçmediğime bakarak anlarım.”* (Ö-384)

*“Önüme gelen şeyler benim kurguladığım gibi gidiyorsa hedefime yaklaşıyorumdur.”* (Ö-234)

*“DeFTERİMİ gözden geçirdiğimde ‘ben bu konuyu hatırlıyorum’ diyorsam veya test çözebiliyorsam amacıma ulaşmış demektir, fakat bunun tam tersi olursa ulaşmamışım demektir.”* (Ö-34)

En az tekrarlanan görüşler ise takdir-teşekkür belgesi alma, geride yaptıklarına bakma, konunun artık dikkat çekmemesi ve yaptığı işin beğenilmesi olmuştur. Takdir-teşekkür alma alt teması ile ilgili bir öğrenci (Ö-420) görüşünü *“Takdir mi teşekkür mü alıyorum onu kontrol ederim.”* şeklinde belirtirken konunun artık dikkat çekmemesi ile bir öğrenci de görüşünü (Ö-298) *“Eğer artık elimde olandan yani amacımdan zevk almıyorsam ve o benim dikkatimi çekmiyorsa ona ulaşmışım demektir.”* şeklinde paylaşmıştır.

Öğrencilere zihinsel olarak güçlü ve zayıf yönleri sorulduğunda birçok öğrenci bu soruyu cevaplandırmamıştır. Bununla birlikte güçlü yanları olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerdeki başarılarını dile getirmişlerdir. Bu derslerin başında matematik dersi en üst sırada yer almıştır. Öğrenciler matematik dersinde güçlü olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir: *“Zihnimde matematik işlemlerini çok iyi yapılabiliyorum. Okuduğum bir kitap veya yazı uzun süre aklımda kalıyor.”* (Ö-75) ve *“En*

*çok matematik dersinde güçlüyüm.*” (Ö-26). Matematik dersini Türkçe, sözel dersler, sayısal dersler, fen bilgisi, İngilizce ve sosyal bilgiler dersi takip etmiştir. Öğrenciler tarafından zihinsel olarak güçlü yönler ile ilgili olarak çoğunlukla tekrarlanan diğer görüşler ise kendine güvenme ve hafızada tutmadır. Öğrencilerin çoğunluğu zayıf yönlerinin olmadığını, güçlü olduklarını dile getirerek kendilerine duydukları güveni belli etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Zihinsel olarak kendimi zayıf düşünmüyorum. Çünkü hocanın anlattıklarını dinliyorum ve aklımda kalıyor.”* (Ö-28)

*“Hafızam iyi olduğu için zihinsel olarak güçlü olduğumu düşünüyorum.”* (Ö-372)

Öğrenciler tarafından ez az tekrarlanan görüşler ise işlem yapma, görsel ve işitsel zekâ olmuştur. İşitsel zekâ ile ilgili bir öğrenci (Ö-422) görüşünü *“İşitsel zekâ çok iyidir. Duyduklarımı unutmam bu yüzden öğretmenimi dikkatli dinlerim. Gördüklerim aklımda çok kalmaz.”* şeklinde belirtmiştir.

Zihinsel olarak zayıf yanlar ile ilgili olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu derslerdeki durumları göz önüne getirmişlerdir. Bu derslerin başında matematik dersi en çok tekrarlanan dersler arasında üst sırada yerini almıştır. Öğrenciler matematik dersinde zayıf olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

*“Matematik konularını ya anlamıyorum ya da sıkıcı olduğu için anlamak istemiyorum.”* (Ö-161)

*“Zihinsel olarak zayıf olduğum yönüm yok ama bazen matematik sorularında benim durma noktasına geliyor.”* (Ö-186)

Matematik dersini sosyal bilgiler, sayısal dersler, İngilizce, fen bilgisi, Türkçe ve sözel dersler takip etmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu tarafından ifade edilen diğer bir görüşler ise az çalışma ve hafızada tutmayla ilgili olmuştur. Bir öğrenci (Ö-217) *“Bazı yönlerden zayıf olabilirim ama bu yönleri çalışarak güçlendirebilirim.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan diğer görüşler ise işlem yapma ve görsel zekâ ile ilgili olmuştur. Görsellik ile ilgili bir öğrenci (Ö-346)

*“Matematikte çok işlemlili soruları çok kolay yapabiliyorum ancak grafik konularında zorlanıyorum.”* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Öğrencilerin öğrendiklerini nerelerde kullandıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere öğrendiklerinin en çok hangi alanlarda karşına çıktığı ve öğrendiklerini nasıl kullanacağı hakkında ne düşündüğüne yönelik olarak iki farklı soru sorulmuştur. Alınan yanıtlar Tablo 6’ da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Öğrenilenlerin Nerelerde Kullanıldığı*

<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Öğrendikleriyle hangi alanlarda karşılaşacağı	Sınavlarda	177
	Birçok alanda	104
	Okul yaşamında	76
	Hesap işlerinde	50
	Günlük yaşamda	45
	İş yaşamında	24
	Karşıma çıkmaz	5
	Bilimde	2
Öğrendiklerini nasıl kullanacağı	Sınavlarda başarılı olma	82
	Günlük yaşamda	72
	Gerektiği yer ve zamanda	61
	Soruları cevaplama	45
	Başkalarıyla paylaşma	42
	Meslek seçiminde	32
	Mesleğini yapmada	25
	Problemlerle karşılaşınca	22
	Kültürlü, saygın birisi olma amacıyla	14

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun görüşüne göre öğrenilen bilgiler en çok sınavlarda karşınlarına çıkmaktadır. Bu tema ile ilgili olarak öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Öğrendiklerim en çok deneme sınavında karşına çıkar.”* (Ö-247)

*“Yazılılarda, deneme sınavlarında karşıma çıkar.”* (Ö-278)

*“Öğrendiklerim en çok sınavlarda karşıma çıkıyor, yolda birisi durdurup öğrendiklerimi sormuyor. İleride daha fazla çıkacaktır.”* (Ö-323)



Öğrenciler tarafından çoğunlukla tekrarlanan görüşler öğrenilen bilgiler birçok alanda, okul yaşamında, hesap işlerinde, günlük yaşamda ve iş yaşamında karşımıza çıkmaktadır. Bu alt tema ile ilgili bir öğrenci (Ö-16) “*Her alanda, öğretmen olunca karşıma çıkar.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, diğer bir öğrenci (Ö-194) “*Her yerde olabilir, bir üst sınıfta öğrendiklerim karşıma çıkacaktır.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşleri destekleyen diğer bir görüş (Ö-300) ise “*Pek çok alanda karşıma çıkar.*” şeklindedir. Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüşler ise karşımıza çıkmayacağı ve bilimde karşılaşacağımız yönünde olmuştur.

Öğrencilerin öğrendiklerini nasıl kullanacağı ile ilgili düşünceleri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğrendikleri bilgileri sınavlarda başarılı olmak için kullanacaklarını dile getirmişlerdir. Bu temayla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“*Öğrendiklerim TEOG’ da, ÖSYM’ de, LYS’ de karşıma çıkacak ve mesleğimi kazanmak için öğrendiklerimi bu sınavlarda kullanacağım.*” (Ö-412)

“*Genellikle sınavlarda kullanırım.*” (Ö-293)

“*Önemli sınavlara girerken bilgilerimin bana yardım edeceğini düşünüyorum.*” (Ö-210)

Öğrencilerin çoğunluğu ise öğrendiklerini günlük yaşamda, gerektiği yer ve zamanda, soruları cevaplamada, başkalarıyla paylaşmada, meslek seçiminde, mesleğini yapmada ve problemlerle karşılaşınca yararlanacaklarını dile getirmişlerdir. Bu temalarla ilgili öğrenci görüşleri şöyledir:

“*Öğrendiğim konulardan ilgimi çekenleri geliştirmeye çalışırım ve mesleğimi ona göre seçerim.*” (Ö-176)

“*İleride mesleğimde yardımcı olabilir.*” (Ö-39)

“*Hayatımda her türlü problem ve sorun karşısında kullanacağım.*” (Ö-127)

Öğrenciler tarafından en az tekrarlanan görüş ise kültürlü ve saygın bir insan olmak için olmuştur. Bu temayla ilgili bir öğrenci (Ö-195) görüşünü “*Öğrendiklerimi başarmak için kullanmayı düşünüyorum. Böylece çevremdekilerin beni seveceğini ve saygı göstereceğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bursa’da bulunan bir okulda öğrenim görmekte olan 448 öğrenciye Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği uygulanmış ve devamında öğrencilere yedi açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık boyutlarına ait görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bilişin düzenlenmesi alt boyutundan alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Biliş bilgisi boyutunda ise öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Biliş bilgisi boyutunda kız öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan çalışmaları sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Akın ve Çeçen, 2014; Bağçeci, Döş ve Sarıca, 2011; Demir, 2013; Erdoğan ve Şengül, 2014; Memiş ve Arıcan, 2013). Ancak Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) ve Kışkır (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla uyuşmamaktadır. Bu bulgu, kızların erkeklere oranla bilişsel süreçlere ilişkin daha yüksek farkındalık içinde olduğunu düşündürmektedir.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ANOVA ile test edilmiş, farkındalıklar arasında farklılığın olup olmadığı ise Scheffe testi ile tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarında etkilememektedir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin ‘bilişin düzenlenmesi’ ve ‘biliş bilgisi’ boyutlarına ait farkındalıklarında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç Deniz, Küçük, Cansız, Akgün ve İşleyen (2014) ile Kışkır (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak Akın ve Çeçen (2014), Çakıroğlu (2007), Erdoğan ve Şengül (2014), tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla ise örtüşmemektedir. Artan sınıf düzeyine paralel olarak öğrencilerin üst biliş bilgilerinin bir artış göstermediğine ilişkin bu bulgu, öğrencilerin aldıkları eğitimin onlarda kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmeye yönelik bir işlevden yoksun olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ilk olarak öğrencilerin nasıl öğrendiği ile ilgilenilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler konuyu en iyi dinleyerek anladıklarını belirtmişlerdir. Dinlemeden sonra en fazla verilen yanıtlar tekrar ederek ve soru çözerek olmuştur. Konuyu öğrendiklerini nasıl anladıkları sorulduğunda soru sorulduğunda sorulara verdikleri cevaplarla ve sınav sonuçları açıklandığında anladıklarını söylemişlerdir. Konuyu anlamadıklarında ne yaptıkları sorulduğunda ise birilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu kişiler arasında ise öğretmenler ve aileler yer almıştır.

İkinci olarak cevabı aranan soru öğrenilenlerin nasıl değerlendirildiği olmuştur. Öğrencilere amaçlarına ulaştıklarını nasıl kontrol ettikleri sorulduğunda sorulan soruları zorlanmadan çözmeleri ve sınav sonuçlarını öğrenmeleri onlar için belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin zayıf ve güçlü yanları konusunda çok bilgili oldukları söylenemez. Çoğu öğrenci bu soruyu boş bırakmıştır. Boş bırakmayanlar ise daha çok derslerdeki durumlarından bahsetmişlerdir. Bu derslerin başında ise ilk sırada matematik dersi gelmektedir.

Son olarak öğrencilere öğrendikleri bilgilerle hangi alanlarda karşılaştıkları sorulduğunda daha çok sınavlarda ve derslerde karşılaştıklarını söylemişlerdir. Öğrendiklerini nasıl kullandıkları sorulduğunda ise sınavlarda başarılı olmak ve soruları cevaplamak için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğrencilerin konuyu anlamalarında ve değerlendirmelerinde bireysel çalışmalarının ve geri dönütün ön plana çıktığı söylenebilir. Öğrencilerin çoğu öğrendikleriyle günlük hayatta karşılaştıklarının bilincindedirler. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilere üstbilişsel farkındalıklarını belirleme yolları öğretilebilir. Öğrenme şekilleri belirlenerek derslerin düzenlenmesi yapılabilir. Derslerde öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artırıcı, zayıf ve güçlü yanlarını fark edebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanarak düzeltmelerine fırsatlar verilmesi ve etkinliklerin ne amaçladığı konusunda öğrencilere bilgi verilmesi yararlı olabilir. Üstbilişsel kontrol becerilerini daha anlaşılır biçimde açıklayabilmek için başarılı ve başarısız öğrencilerin bu stratejileri nasıl kullandığı her derste ya da her konunun öğretiminde incelenebilir.

Sonuç olarak bu araştırma ortaokul ğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını genel anlamda incelemiştir. Özel olarak herhangi bir ders üzerinde üstbilişsel farkındalık araştırılabilir. Araştırmada ğrencilerin üstbilişsel farkındalıkları ile cinsiyet ve sınıf düzeyinin ilişkisine bakılmıştır. Farklı değişkenler için (başarı, tutum, sosyo-ekonomik durum) üstbilişsel farkındalığın değişimi araştırılabilir. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının artırılabilmesi için derslerin buna göre tasarlanması gerekmektedir. Ders kitaplarında bu tarz etkinliklere yer verilmesi faydalı olacaktır. Ancak bu durumda öğretmenlerin de yeterli üstbilişsel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. ğretmenleri üstbilişsel farkındalıklarının hangi düzeyde olduğu araştırılabilir.

## Kaynakça

- Akdağ, M. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalık ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2014) Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık Örneği). *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Blatner, A. (2004) The Developmental Nature of Consciousness Transformation. *ReVision*, 26 (4), 2-7.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 147-160.
- Brown, A. L. (1978). Knowing When, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glasser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert, R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 21-27.
- Demir, H. A. (2013). *5. Sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Deniz, D., Küçük, B., Cansız, Ş., Akgün, L. ve İşleyen, T. (2014). Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının üstbiliş farkındalıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 305-320.
- Erdoğan, F. ve Şengül, S. (2014). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleyici öğrenme stratejileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 108-118.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*, 2003(95), 73-79.
- Hair, J. F., Anderson R. E., Tahtam, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Pearson Education.

- Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a intervention research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 343-356.
- Karakelle, S. ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için üstbilişsel farkındalık ölçeği (UBFO-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 87-103.
- Kışkıır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Memiş, A., & Arıcan, H. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel üstbiliş düzeylerinin cinsiyet ve başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1). 76-93.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 713-740.
- Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51-79.
- Şahin, Ç., Karaman, P. ve Durukan, H. (2014). Üstbilişin öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 187-202.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtis Matbaası.

*İletişim:*

*Munise Seçkin Kapucu*

*E-posta: [muniseseckin@hotmail.com](mailto:muniseseckin@hotmail.com)*

# ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DENETMENLERİN ETİK DAVRANIŞLARI VE DERS DENETİMİ YETERLİKLERİ

ZÜLFÜ DEMİRTAŞ / SONGÜL KARABATAK / ÖZKAN KÜÇÜK

*Fırat Üniversitesi*

**Öz:** Bu çalışmada öğretmen algılarına göre denetmenlerin etik davranışları ve ders denetim yeterlikleri incelenmiştir. Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini Elazığ il merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler, örneklemini de bu okullarda görev yapan 315 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Ölçeklerin boyutları arasında ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonunda denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterlilikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri cinsiyet ve kıdem değişkenine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık varken; yaş, mezun olduğu okul türü, teftiş puanı, branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ölçeklerin boyutlarından bazılarının birbirleri arasında orta ve düşük düzeyde, doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

 **Anahtar Kelimeler:** Ders Denetimi, Etik, Denetim, Denetmen

## THE ETHICAL ATTITUDES AND COURSE SUPERVISION COMPETENCIES OF INSPECTORS ACCORDING TO TEACHER'S VIEWS

**Abstract:** In this study ethic attitudes and course supervision competencies of supervisors' according to teacher's perceptions was examined. This study is a descriptive study that scanning model is used. The environment of the study is constituted by teachers working in secondary schools in the center of Elazığ and the sample of it by the 315 teachers working in these schools. Both percentage, frequency, arithmetical mean methods, independent groups t-test and one way analysis of variance were used during data analysis. Correlation analysis was conducted to determine whether the relationship between the size of the scale. The results of research indicated that while there is significant difference in some dimensions according to variances of gender and seniority, there is not any significant difference in the variances of age, graduation school, supervision mark and branch. It is observed that there is linear and significant relation in medium and low levels between the some dimensions of the scale.

 **Keywords:** Course Supervision, Ethics, Supervision, Supervisor

 **Atfiiçin/cite as:**

Demirtaş, Z., Karabatak, S. ve Küçük, Ö. (2016). Öğretmen algılarına göre denetmenlerin etik davranışları ve ders denetimi yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 29-49.

Denetim, bir örgütün kabul edilen amaçlar doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için hem örgütsel kaynakların en verimli şekilde kullanılması hem de yönlendirmenin ve denetimin özenle yapılması gereklidir (Aydın, 2007; Daresh, 2001; Taymaz, 20113). Denetim, bu özelliklerinden dolayı teknik bir süreç olup öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içerir (Karagözoğlu, 1977).

Denetim sistemi hiç olmayan veya kötü işleyen bir örgüt, zamanla yalnızlığa, düzensizliğe, kapalılığa ve durağanlığa gömülür ve güç kaybına yani entropiye neden olur. Entropi, bir örgütün zaman içerisinde gücünü yitirmesi ve en sonunda varlığının sona ermesine neden olur ki bu durum hiçbir örgüt tarafından istenmez. Bu nedenle, bir örgütün hayatını devam ettirebilmesinin en önemli unsuru bu teknik sistemi çok iyi organize etmesi ve kullanabilmesidir. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir diğer unsur da denetimin bugün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir (Aydın, 2008).

Yeterlik, bireyin görevi ile ilgili yapması gerekenleri ve rolleri yapabilmesi için sahip olması gereken güç, bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanabilir. Bir okulun gelişmesinde ve sorunların çözümünde hem yöneticilere hem de öğretmenlere rehberlik eden ve bir eğitim örgütünün güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, problemlerini, sırlarını bilmesi nedeniyle en önemli kilit role sahip olan kişiler denetmenlerdir ve denetmenlerin diğer mesleklerde olduğu gibi bazı mesleki yeterliklere sahip olması gerekir. Müfettişlerin sahip olması gereken yeterlik alanları, düzeyleri ve türleri aşağıdaki modelde gösterildiği şekildedir (Başar, 1993).



Şekil 1- Müfettiş Yeterliklerinin Boyutları ve İlişkileri

**Kaynak:** Başar, H. (1993). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Şekil 1’de görüldüğü üzere müfettişlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarını *inceleme-araştırma, denetim, rehberlik ve mesleki yardım ve soruşturma* olarak dört boyutta incelenirken, yeterlik türleri *teknik, insancıl* ve *karar* olarak üç boyutta ve müfettişlerin yeterlik düzeylerini ise *bilgi, beceri ve tutum* olarak üç boyutta incelenebilmektedir. Müfettişlerin sahip olması gereken teknik yeterlik, bir denetmenin denetmenlik mesleğinin gerektirdiği uzmanlık bilgisine sahip olması; insancıl yeterlik, insan ögesi ağır basan yönüyle iletişimin ve insan ilişkilerinin iyi olması ve karar yeterliliği ise sorunlara çözüm bulması ve değerlendirmesi yönüyle etkili ve yerinde karar vermesidir (Başar, 1993; Taymaz, 2011).

Türk Eğitim Sistemi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumların denetimi Maarif Müfettişleri tarafından gerçekleştirilir ve denetmenlerin yeterlik alanları, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ne göre belirlenir. Bu yönetmeliğe göre denetmenler rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme gibi görevleri yerine getirmek zorundadırlar. Denetmenler, bu görevlerini yerine getirebilmeleri, rollerini oynayabilmeleri için yukarıda belirtilen yeterliklere sahip olmaları önemli bir unsurdur (Taymaz, 2011).

Denetim sürecinin verimli ve etkili şekilde yapılması için etik ilkelere uyulması eğitim yönetimi için önem arz etmektedir. Etik ilkelere sahip olan denetim sürecinin motive edici, güven verici, işbirliğine dayalı, adaletli, insani değerlere saygılı olması gerekmektedir. Ayrıca denetmenlerin ders denetimleri sırasında sahip oldukları mesleki yeterlikler, denetim sürecinin etkili olmasını etkileyen bir diğer önemli unsurdur. Denetim, denetmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin davranışları mesleki etiğe uyarak sergilemeleri gerekir.

*Mesleketiği*, bir kuruluşa ait karar verme ve uygulama prensiplerinin tanımlandığı yazılı ya da yazılı olmayan kurallar bütünü olarak tanımlanır (Ünsal, Erdem ve Ulaş, 2012). Tepe’ye (2000) göre günümüzde etiğe olan ilgi artışının nedeni bazı mesleklerde karşılaşılan etik sorunların artması veya artan sorunların farkına varılmasıdır. İş yaşantısında kuruluşlar, iyi veya kötü karar ve davranış farklılıklarını belirlemek amacıyla bazı standartlar veya kurallar tanımlarlar. Denetim, özellikle iletişimin yoğun yaşandığı insan ilişkileri süreci olması, yani, eğitilenin ve denetlenenin insan olması nedeni ile mesleki etik ilkelere özellikle dikkat edilmelidir. Ayrıca, denetmenlerin insancıl yeterliklerinde etik davranışlar sergileyebilmeleri

için iyi ve anlayışlı bir lider ve insan ilişkileri uzmanı olmaları beklenir. Bunun yanında, denetmenin karar verirken etik davranması; etik ikilemler karşısında esnek ve soyut düşünebilmesi; olayları ve düşünceleri başka bakış açılarıyla değerlendirebilmesi; rehber veya denetmen rollerini yerine getirirken yerinde karar verebilmesi; kurumsal adaletsizlik ve ayrımcılık durumu ile karşılaştığında iyi bir model olabilmesi gerekir. Bir eğitim denetmeninin, denetlenenlere ve meslektaşlarına değerli ve saygın bireyler olarak davranması, gizlilik ilkesine uygun davranması, ikili ilişkilerden kaçınması, meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunması, mesleki yeterliklerini sürekli geliştirmesi; sınıf gözlemlerinden önce meslektaşları ile görüşmesi ve gözlem sürecinin amacını ve planını gözden geçirmesi gerekir (Aydın, 2006: 214-117).

Denetmenler, *ders denetimi* görevlerini yerine getirirken de mesleki etik ilkelere uyararak mesleki yeterliklerini özenle sergilemeye çalışmalıdırlar. Ders denetimi, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterlikleri ile ilgili olarak işe bağlılıklarının, çalışmalarının, kullandıkları metotların, öğrenciyi yetiştirme seviyeleri ve derslerde elde ettikleri sonuçların değerlendirildiği ve okullarda genel denetimler sırasında veya bunlardan ayrı olarak yapılan denetim şeklidir (Taymaz, 2011). Ders denetiminde temel amaç, öğrenme öğretme sürecinin geliştirilmesidir ve bu süreçte öğretmenlere yardım edilir (Seçkin, 1998). Bu nedenle, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının etkilenmesi, öğretimle ilgili materyal ve yöntemlerin seçilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılmasında öğretmene yardımcı olunması ve gerektiğinde öğretimsel liderlik gerektiğinde de rehberlik yapılması, öğretmeni güdülemesi, öğretmenin moral ve motivasyonunu düşürecek tavır ve tutumları, yapıcı olmayan eleştirileri ve denetim esnasında onur kırıcı söz ve davranışlardan kaçınılması gerekir (Şişman, 2002).

Öğretmenlerin bu teknik sürece ilişkin algıları, denetim sürecinin sağlıklı bir şekilde işlemesine yansır. Eğer öğretmenler veya diğer çalışanlar bu süreci olumlu algıarlarsa denetim istenilen amaca ulaşır ve bireyin morali üzerinde olumlu etkileri olur; aksi halde motivasyonun azalmasına, stresin artmasına ve örgütsel bağlılığın azalmasına neden olur (Akpınar, 2008; Porter, Wrench ve Hoskinson, 2007). Bu da, okul gibi önemli bir örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlayan önemli bir durumdur. Çünkü denetim, bir örgütün amacına ne kadar ulaştığını, ulaşamadıysa neden ulaşamadığını; ulaşabilmek için nelerin yapılması veya ne tür önlemlerin alınması gerektiğinin belirlendiği en önemli yönetim

süreçlerinden biridir (Aydın, 2007) ve bu sürecin etkililiği, denetmenlerin görevlerini mesleki etik çerçevesinde yürütmeleri ile yakından ilişkilidir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu araştırmada da Elazığ ilinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin etik davranışlarının ve denetmenlerin ders denetim yeterliklerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, en son mezun olduğu okul ve son üç yıllık teftiş puanı ortalamasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

### **Yöntem**

Bu araştırmanın yürütülmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar,2008).

### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, 2013–2014 eğitim öğretim yılında Elazığ merkez ilçede bulunan ortaokullarda görev yapan 1395 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden oransız eleman örnekleme yöntemiyle araştırmaya görüş bildirecek öğretmenler seçilmiştir. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2008:113). Araştırmada 150'si kadın (%48), 165'i (%52) erkek olmak üzere toplam 315 öğretmen örnekleme oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanması amacı ile Demir (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Anket, Denetmenlerin Öğretmenlere İlişkin Tutumlarıve **Denetmenlerin Ders Denetimi Yeterlilikleri** olmak üzere iki ölçekten meydana gelmiştir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda Denetmenlerin Öğretmenlere İlişkin Tutumları Ölçeği'nin anket maddeleri denetmenlerin mesleki etik davranışlarını ele almasından dolayı Denetmenlerin Etik Davranışları Ölçeği olarak yeniden adlandırılmıştır.

Toplamda 10 madde içeren Denetmenlerin Etik Davranışları Ölçeği'nin güvenirlik testi sonucunda, Cronbach Alpha katsayısı ,760 olup, ölçeğin güvenirliği kabul edilebilir düzeydedir. Ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Toplam 10 madde içeren ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (,896) ve Bartlett değerleri (1410,561;  $p= ,000$ ) verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir (UYTES, 1995:4). Ölçekte yer alan maddelerden bir tanesi (10. madde) ,40'ın altında değer aldığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek 1,00'den yüksek öz değere sahip iki faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Birinci faktörün öz değeri 4,799 ve varyansı açıklama oranı %42,958; ikinci faktörün öz değeri 1,038 ve varyansı açıklama oranı %21,90 olarak gerçekleşmiştir. *Sosyal Adalet* adı verilen birinci faktör altı madde içermektedir (3., 5., 6., 7., 8., 9. maddeler). *Sosyal Sorumluluk* adı verilen ikinci faktör de üç madde içermektedir (1., 2. ve 4. maddeler).

Toplam 21 madde içeren Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikler Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayısı ,857 olup, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla uygulanan açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (,889) ve Bartlett değerleri (2209,587;  $p= ,000$ ) yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını ve verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermiştir. Ölçekte yer alan maddelerden iki tanesi (12 ve 21. maddeler) ,40'ın altında değer aldığı için ölçekten çıkarılmış ve ölçek 1,00'den yüksek öz değere sahip üç faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Birinci faktörün öz değeri 6,254 ve varyansı açıklama oranı %28,981'dir. İkinci faktörün öz değeri 2,265 ve varyansı açıklama oranı %14,327'dir. Üçüncü faktörün öz değeri 1,363 ve varyansı açıklama oranı %8,700'dür. *Teknik Yeterlikler* adı verilen birinci faktör 11 madde (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13 ve 17. maddeler); *İnsancıl Yeterlikler* adı verilen ikinci faktör beş madde (10, 16, 18, 19 ve 20. maddeler); ve *Karar Yeterlikleri* adı verilen üçüncü faktör üç madde (6, 14 ve 15. maddeler) içermektedir.

Verilerin çözümlenmesinde istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Ölçekler dörtlü likert tipi olup, olumlu maddeler "(1) Hiç katılmıyorum", "(2) Çok az katılıyorum", "(3) Katılıyorum", "(4) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddeler ise ters çevrilmiştir. Buna göre Denetmenlerin Etik Davranışları ölçeğinde 8. ve 10. maddeler; Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri ölçeğinde ise 10., 16., 18., 19. ve 20. maddeler ters puanlanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada kullanılan anket, Elazığ il merkezindeki ortaokullara dağıtılmış, 427 anket geri dönmüş, fakat bu anketlerden 315 tanesinin analizler için uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetine, yaşlarına, mezun olduğu okul türüne, branşlarına, meslekî kıdemlerine ve son üç yıllık teftiş puanlarının ortalamasına göre görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemeye geçmeden önce verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmıştır. Yapılan test sonuçlarına göre, verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür.

Denetmenlerin etik davranışları ve ders denetimi yeterliklerine ilişkin nicel sorulardan elde edilen bulguların karşılaştırılmasında yüzde, frekans, aritmetik ortalama yöntemlerinin yanı sıra, öğretmenlerin cinsiyetine göre bağımsız gruplar t-testi; yaşlarına, mezun olduğu okul türüne, branşlarına, meslekî kıdemlerine ve son üç yıllık teftiş puanlarının ortalamasına göre tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Verilerin analizi sırasında 75-60 teftiş puanına sahip olan sadece bir öğretmen olduğundan dolayı bu öğretmen 76-89 teftiş puanı alan öğretmen grubuna dahil edilmiştir. Yapılan analizlerde tek yönlü varyans analizi testine göre anlamlı fark çıkması durumunda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-Hoc testi olarak LSD testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır. Ayrıca çalışmanın ölçeklerinin boyutları arasında ilişkinin tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Alınan görüşlerin yorumlanması için elde edilecek sonuçların aralıkları Demir (2009) tarafından yapılan puanlamaya sadık kalınarak “1,00-1,75 Hiç Katılmıyorum”, “1,76-2,50 Çok Az Katılıyorum”, “2,51-3,25 Katılıyorum” ve “3,26-4,00 Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ayarlanmıştır

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmada toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Denetmenlerin etik davranışları ve ders denetimi yeterliklerine göre öğretmen algularının aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarını gösteren bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1***Boyutlara İlişkin Ortalama Değerleri*

Ölçek	Boyutlar	n	$\bar{x}$	s.s
<b>Denetmenlerin Etik Davranışları</b>	Sosyal Adalet	315	2,51	,053
	Sosyal Sorumluluk	315	2,96	,056
	<b>Genel Ortalama</b>	<b>315</b>	<b>2,73</b>	<b>,049</b>
<b>Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlilikleri</b>	Teknik Yeterlilikler	315	2,58	,511
	İnsancıl Yeterlilikler	315	2,78	,621
	Karar Yeterlilikleri	315	2,66	,603
	<b>Genel Ortalama</b>	<b>315</b>	<b>2,67</b>	<b>,396</b>

Tablo 1 incelendiğinde, denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin branş öğretmenlerinin algıları hem Denetmenlerin Etik Davranışları ölçeğinde hem de Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlilikleri ölçeğinde (*Sosyal Adalet* boyutunda  $\bar{x}=2,51$ , *Sosyal Sorumluluk* boyutunda  $\bar{x}=2,96$ , *Teknik Yeterlilikler* boyutunda  $\bar{x}=2,58$ , *İnsancıl Yeterlilikler* boyutunda  $\bar{x}=2,78$  ve *Karar Yeterlilikleri* boyutunda  $\bar{x}=2,66$  ile “Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarına göre denetmenlerin etik davranış düzeyi ( $\bar{x}=2,73$ ), denetmenlerin ders denetim yeterlik düzeyine ( $\bar{x}=2,67$ ) göre daha yüksektir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2***Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s.s	t	sd	P
<b>Denetmenlerin Etik Davranışları</b>	<b>Sosyal Adalet</b>	Kadın	150	2,47	,53	-1,109	313	,268
		Erkek	165	2,54	,53			
	<b>Sosyal Sorumluluk</b>	Kadın	150	2,96	,53	-,095	313	,924
		Erkek	164	2,96	,59			
<b>Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri</b>	<b>Teknik Yeterlikler</b>	Kadın	149	2,51	,47	-2,217*	313	,027
		Erkek	165	2,64	,54			
	<b>İnsancıl Yeterlikler</b>	Kadın	150	2,70	,59	-2,347*	313	,020
		Erkek	165	2,86	,64			
	<b>Karar Yeterlikleri</b>	Kadın	150	2,63	,59	-,786	313	,432
		Erkek	165	2,69	,62			

Tablo 2’deki verilere göre, Denetimde Etik Davranışlar ölçeğinin boyutları (Sosyal Adalet, Sosyal Sorumluluk) ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri Ölçeğinin *Karar Yeterlikleri* boyutunda görüşler cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak bu ölçeğin *Teknik Yeterlikler* [ $t_{(313)} = -2,217$ ;  $p = ,027 < ,05$ ] ve *İnsancıl Yeterlikler* [ $t_{(313)} = -2,347$ ;  $p = ,020 < ,05$ ] boyutlarında cinsiyet değişkeni görüşler arasında anlamlı farklılık göstermektedir. Bu iki faktörde de erkek öğretmenlerin algıları kadınlardan daha yüksektir. Kadın öğretmenler, denetmenlerin özellikle teknik ve insancıl yeterliklerini erkek öğretmenlere göre daha düşük algılamaktadırlar.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3***Branş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Branş	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Denetmenlerin Etik Davranışları	Sosyal Adalet	Türkçe	37	2,37	Gruplararası	1,886	6	,314	1,122	,349
		Matematik	38	2,43						
		Fen ve Tek.	31	2,51						
		Sosyal Bil.	34	2,56						
		İngilizce	34	2,66						
		Yetenk Ders.	47	2,55						
		Diğer	94	2,50						
	Toplam	315	2,51	Grupiçi	86,298	308	,280			
	Sosyal Sorumluluk	Türkçe	37	2,91	Gruplararası	2,243	6	,374	1,188	,312
		Matematik	38	2,87						
		Fen ve Tek.	31	2,96						
		Sosyal Bil.	34	2,99						
		İngilizce	34	3,18						
		Yetenk Ders.	47	2,98						
Diğer		94	2,91							
Toplam	315	2,96	Grupiçi	96,891	308	,315				
Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri	Teknik Yeterlikler	Türkçe	37	2,54	Gruplararası	,991	6	,165	,628	,708
		Matematik	38	2,51						
		Fen ve Tek.	31	2,54						
		Sosyal Bil.	34	2,64						
		İngilizce	34	2,70						
		Yetenk Ders.	47	2,61						
		Diğer	94	2,55						
	Toplam	315	2,58	Grupiçi	81,075	308	,263			
	İnsancil Yeterlikler	Türkçe	37	2,77	Gruplararası	2,908	6	,485	1,263	,274
		Matematik	38	2,70						
		Fen ve Tek.	31	2,85						
		Sosyal Bil.	34	3,00						
		İngilizce	34	2,85						
		Yetenk Ders.	47	2,79						
Diğer		94	2,69							
Toplam	315	2,78	Grupiçi	118,160	308	,384				
Karar Yeterlikleri	Türkçe	37	2,77	Gruplararası	1,410	6	,235	,641	,697	
	Matematik	38	2,63							
	Fen ve Tek.	31	2,54							
	Sosyal Bil.	34	2,71							
	İngilizce	34	2,56							
	Yetenk Ders.	47	2,67							
	Diğer	94	2,69							
Toplam	315	2,66	Grupiçi	112,914	308	,367				
Toplam										

\* p &lt; .05

Tablo 3'teki verilere göre hiç bir boyutta öğretmenlerin algılarında branş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemektedir. *Sosyal Adalet* boyutunda branşı Türkçe olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,37$ ) ile branşı Matematik olan öğretmenler ( $\bar{x}=2,43$ ) “Çok az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, diğerler öğretmenler tüm boyutlarda branş değişkenine göre “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.



Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mezun olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 4’te görüldüğü gibidir.

**Tablo 4**

*Mezun Olduğu Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Denetmenlerin Etik Davranışları	Sosyal Adalet	Eğitim Fak.	158	2,49	Gruplararası	1,746	3	,582	2,094	,101
		Fen Edebiyat	78	2,42						
		Lisansüstü	36	2,62						
		Diğer	43	2,63						
		Toplam	315	2,51						
	Sosyal Sorumluluk	Eğitim Fak.	158	2,92	Gruplararası	1,588	3	,529	1,688	,170
		Fen Edebiyat	78	2,91						
		Lisansüstü	36	3,06						
		Diğer	43	3,09						
		Toplam	315	2,96						
Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri	Teknik Yeterlikler	Eğitim Fak.	158	2,59	Gruplararası	,521	3	,174	,662	,576
		Fen Edebiyat	78	2,51						
		Lisansüstü	36	2,61						
		Diğer	43	2,61						
		Toplam	315	2,58						
	İnsancıl Yeterlikler	Eğitim Fak.	158	2,74	Gruplararası	1,738	3	,579	1,510	,212
		Fen Edebiyat	78	2,80						
		Lisansüstü	36	2,98						
		Diğer	43	2,76						
		Toplam	315	2,78						
Karar Yeterlikleri	Eğitim Fak.	158	2,62	Gruplararası	,616	3	,205	,562	,640	
	Fen Edebiyat	78	2,68							
	Lisansüstü	36	2,74							
	Diğer	43	2,71							
	Toplam	315	2,66							

\* p < .05

Tablo 4’te görüldüğü gibi Denetimde Etik Davranışlar ölçeğinin boyutları *Sosyal Adalet* ile *Sosyal Sorumluluk* ve Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri Ölçeğinin boyutları *Teknik Yeterlikler*, *İnsancıl Yeterlikler* ve *Karar Yeterlikleri* ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları mezun olduğu okul türü değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. *Sosyal Adalet* boyutunda Eğitim Fakültesinden ( $\bar{x}=2,49$ ) ve Fen Edebiyat Fakültesinden ( $\bar{x}=2,42$ ) mezun olan öğretmenler “Çok az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, diğerleri tüm boyutlarda “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’te görüldüğü gibidir.

**Tablo 5**  
*Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
Denetmenlerin Etik Davranışları	Sosyal Adalet	(1) 0-9 yıl	111	2,63	Gruplararası Grupiçi Toplam	3,481 84,703 88,184	3 311 314	1,160 ,272	4,260*	,006	1>2
		(2) 10-19 yıl	131	2,40							
		(3) 20-29 yıl	49	2,48							
		(4) 30 yıl&+	24	2,54							
	Toplam	315	2,51								
	Sosyal Sorumluluk	(1) 0-9 yıl	111	3,11	Gruplararası Grupiçi Toplam	4,511 94,624 99,134	3 311 314	1,504 ,304	4,942*	,002	1>2
(2) 10-19 yıl		131	2,84								
(3) 20-29 yıl		49	2,93								
(4) 30 yıl&+		24	2,93								
Toplam	315	2,96									
Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri	Teknik Yeterlikler	(1) 0-9 yıl	111	2,67	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,834 80,232 82,066	3 311 314	,611 ,258	2,370	,071	-
		(2) 10-19 yıl	131	2,53							
		(3) 20-29 yıl	49	2,47							
		(4) 30 yıl&+	24	2,63							
	Toplam	315	2,58								
	İnsancıl Yeterlikler	(1) 0-9 yıl	111	2,84	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,320 119,748 121,067	3 311 314	,440 ,385	1,142	,332	-
(2) 10-19 yıl		131	2,79								
(3) 20-29 yıl		49	2,64								
(4) 30 yıl&+		24	2,81								
Toplam	315	2,78									
Karar Yeterlikleri	(1) 0-9 yıl	111	2,71	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,462 112,862 114,325	3 311 314	,487 ,363	1,343	,260	-	
	(2) 10-19 yıl	131	2,60								
	(3) 20-29 yıl	49	2,76								
	(4) 30 yıl&+	24	2,58								
Toplam	315	2,66									

\* p < .05

Tablo 5 incelendiğinde Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri ölçeğinin her üç boyutunda da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. 20-29 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler *Teknik Yeterlikler* boyutunda  $\bar{x}=2,47$  ile “Çok az katılıyorum” düzeyinde görüşe sahiptirler. Denetmenlerin Etik Davranışları ölçeğinde *Sosyal Adalet* ve *Sosyal Sorumluluk* boyutlarında öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık görülmektedir. Bu farklılığın 0-9 yıl ile 10-19 yıl kıdem durumları arasında olduğu görülmüştür. Ayrıca 10-19 yıl ( $\bar{x}=2,49$ ) ile 20-29 yıl ( $\bar{x}=2,48$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin *Sosyal Adalet* boyutunda

“Çok az katılıyorum” düzeyinde görüşe sahiptirler. Bu grupların dışında kalan öğretmenler her iki ölçekte de “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 6’da görüldüğü gibidir.

**Tablo 6***Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Denetmenlerin Etik Davranışları	Sosyal Adalet	20-25 yas	21	2,70	Gruplararası Grupiçi Toplam	2,213 85,971 88,184	5 309 314	,443 ,278	1,591	,162
		26-30 yas	59	2,58						
		31-35 yas	73	2,48						
		36-40 yas	59	2,45						
		41-45 yas	60	2,41						
		46 ve ustü	43	2,58						
	Toplam	315	2,51							
	Sosyal Sorumluluk	20-25 yas	21	3,06	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,460 97,674 99,134	5 309 314	,292 ,316	,924	,466
		26-30 yas	59	3,05						
		31-35 yas	73	2,94						
36-40 yas		59	2,85							
41-45 yas		60	2,95							
46 ve ustü		43	2,98							
Toplam	315	2,96								
Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri	Teknik Yeterlikler	20-25 yas	21	2,81	Gruplararası Grupiçi Toplam	2,029 80,037 82,066	5 309 314	,406 ,259	1,567	,169
		26-30 yas	59	2,64						
		31-35 yas	73	2,58						
		36-40 yas	59	2,49						
		41-45 yas	60	2,52						
		46 ve ustü	43	2,59						
	Toplam	315	2,58							
	İnsancıl Yeterlikler	20-25 yas	21	2,90	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,341 119,727 121,067	5 309 314	,268 ,387	,692	,630
		26-30 yas	59	2,85						
		31-35 yas	73	2,71						
36-40 yas		59	2,83							
41-45 yas		60	2,72							
46 ve ustü		43	2,79							
Toplam	315	2,78								
Karar Yeterlikleri	20-25 yas	21	2,76	Gruplararası Grupiçi Toplam	3,568 110,757 114,325	5 309 314	,714 ,358	1,991	,080	
	26-30 yas	59	2,80							
	31-35 yas	73	2,61							
	36-40 yas	59	2,49							
	41-45 yas	60	2,73							
	46 ve ustü	43	2,65							
Toplam	315	2,66								

\* p &lt; .05

Tablo 6’da Denetimde Etik Davranışlar ölçeğinin boyutları Sosyal Adalet ile Sosyal Sorumluluk ve Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri Ölçeğinin boyutları Teknik Yeterlikler, İnsancıl Yeterlikler ve Karar Yeterlikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmemektedir. Denetmenlerin Etik Davranışları ölçeğinde *Sosyal Adalet* boyutu için 31-35 yaş ( $\bar{x}=2,48$ ), 36-40 yaş ( $\bar{x}=2,45$ ) ve 41-45 yaş ( $\bar{x}=2,41$ ) aralığında olan öğretmenler ile Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri ölçeğinde *Teknik Yeterlikler* boyutu için 36-40 yaş ( $\bar{x}=2,49$ ) aralığındaki öğretmenler “Çok az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, diğer boyutlarda “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin teftiş puanı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

**Tablo 7**

*Teftiş Puanı Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Teftiş Puanı	n	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	
Denetmenlerin Etik Davranışları	Sosyal Adalet	100-90	251	2,51	Gruplararası Grupiçi Toplam	,071 88,113 88,184	2 312 314	,036 ,282	,126	,882
		89-76 puan	60	2,48						
		59-0 puan	4	2,50						
		Toplam	315	2,51						
	Sosyal Sorumluluk	100-90	251	2,99	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,100 98,034 99,134	2 312 314	,550 ,314	1,751	,175
		89-76 puan	60	2,85						
59-0 puan		4	2,75							
Toplam		315	2,96							
Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri	Teknik Yeterlikler	100-90	251	2,59	Gruplararası Grupiçi Toplam	,367 81,699 82,066	2 312 314	,184 ,262	,701	,497
		89-76 puan	60	2,51						
		59-0 puan	4	2,52						
		Toplam	315	2,58						
	İnsancıl Yeterlikler	100-90	251	2,76	Gruplararası Grupiçi Toplam	1,715 119,352 121,067	2 312 314	,858 ,383	2,242	,108
		89-76 puan	60	2,85						
		59-0 puan	4	3,35						
		Toplam	315	2,78						
	Karar Yeterlikleri	100-90 puan	251	2,66	Gruplararası Grupiçi Toplam	,265 114,060 114,325	2 312 314	,132 ,366	,362	,697
		89-76 puan	60	2,66						
		59-0 puan	4	2,92						
		Toplam	315	2,66						

Tablo 7’deki verilere göre Denetimde Etik Davranışlar ölçeğinin boyutları *Sosyal Adalet* ile *Sosyal Sorumluluk* ve Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri Ölçeğinin boyutları *Teknik Yeterlikler*, *İnsancıl Yeterlikler* ve *Karar Yeterlikleri* ile ilgili olarak öğretmenlerin algıları teftiş puanı değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemektedir. *Sosyal*

*Adalet* boyutunda 89-76 teftiş puanı alan öğretmenler ile 59-0 teftiş puanı alan öğretmenler “*Çok az katılıyorum*” düzeyinde ve yine aynı grup öğretmenler *İnsancıl Yetenekler* boyutunda “*Kesinlikle Katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirirken, bu öğretmenler haricindeki diğer öğretmenler de teftiş puanı değişkenine göre “*Katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Yapılan çalışmada kullanılan ölçeklere ait boyutlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8**

*Ölçeklerin Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi*

Ölçek	Sosyal Adalet	Sosyal Sorumluluk	Teknik Yeterlikler	İnsancıl Yeterlikler	Karar Yeterlikler
Sosyal Adalet	1				
Sosyal Sorumluluk	,615**	1			
Teknik Yeterlikler	,647**	,560**	1		
İnsancıl Yeterlikler	,244**	,182**	,318**	1	
Karar Yeterlikler	,126*	,215**	,307**	,015	1

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

Tablo 8’de Denetmenlerin Etik Davranışları ve Ders Denetim Yeterlikleri ölçeklerinde yer alan toplam beş boyut arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Bu tablodaki verilere göre, *Sosyal Adalet* ile *Sosyal Sorumluluk* boyutları arasında ( $r = ,615$  ;  $p < ,01$ ) ; *Sosyal Adalet* ile *Teknik Yeterlikler* boyutları arasında ( $r = ,647$  ;  $p < ,01$ ) ; *Sosyal Sorumluluk* ile *Teknik Yeterlikler* boyutları arasında ( $r = ,560$  ;  $p < ,01$ ) doğrusal, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Diğer yandan, *Sosyal Adalet* ile *İnsancıl Yeterlikler* boyutları arasında ( $r = ,244$  ;  $p < ,01$ ) ; *Sosyal Adalet* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları arasında ( $r = ,126$  ;  $p < ,05$ ) ; *Sosyal Sorumluluk* ile *İnsancıl Yeterlikler* boyutları arasında ( $r = ,182$  ;  $p < ,01$ ) ; *Sosyal Sorumluluk* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları arasında ( $r = ,215$  ;  $p < ,01$ ) ; *Teknik Yeterlikler* ile *İnsancıl Yeterlikleri* boyutları arasında ( $r = ,318$  ;  $p < ,01$ ) ; *Teknik Yeterlikler* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları arasında ( $r = ,307$  ;  $p < ,01$ ) düşük düzeyde, doğrusal ve anlamlı bir ilişki vardır.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerekli analizler yapılmış ve elde edilen sonuçlar ile literatürde geçen araştırmaların sonuçları bu bölümde tartışılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ile ilgili olarak olumlu düşünmektedirler. Öğretmenlerin algılarına göre denetmenlerin etik davranış düzeyinin, denetmenlerin ders denetim yeterlik düzeyine göre daha yüksek olması birkaç nedene bağlanabilir: (1) Denetmenlerin görev alanlarının çok geniş ve tanımsız kalması, (2) denetmenlerin iş yükünün çok fazla olması, (3) öğretmenleri değerlendirirken onların denetim ölçütlerinden haberdar olmamaları, (4) bilimsel yöntemlerin kullanılmıyormuş gibi algılanmaları (Karagözoğlu, 1972; Kayıkçı & Şarlak, 2013; Töremen & Döş, 2009).

Britton, Goodman ve Rak (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, denetmenleri özellikle kendilerine rehberlik yapmak konusunda yeterli düzeyde görmemişlerdir. Töremen ve Döş (2009), Arabacı (1995), Dinçer (1986) ve Sarı (1987) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmen görüşlerine göre denetmenlerin olumlu davranışlardan daha çok olumsuz davranışlar sergilediklerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Benzer şekilde Houk (1999) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin, denetmenlere ve denetim sürecine güven duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Fakat bütün alt boyutlarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre denetmenlerin hem etik davranışları ile hem de ders denetim yeterlilikleri ile ilgili daha düşük görüş bildirmeleri dikkat çekici bir durumdur. Denetmenlerin çoğunun erkek olması ve kadın öğretmenlerin erkek denetmenler tarafından denetlenmesi onlarda tedirginlik oluşturmalarından; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha hassas olmalarından ve eleştirilere karşı daha kapalı bir tutum sergilemelerinden kaynaklanabilir. Sarı (1987) tarafından yapılan çalışmada da bayan öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarına göre düşük çıkmıştır. Diğer taraftan Karakuş ve Yasan (2013) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre bayan öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu bulunmuştur.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri branş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. *Sosyal Adalet* boyutunda branş Türkçe ve Matematik olan öğretmenlerin görüş düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun nedeni denetmenlerin Matematik ve Türkçe derslerine verdikleri önemden ve bu nedenle bu branştaki öğretmenlere daha fazla eleştiri veya önerilerde bulunmalarından kaynaklanabilir. Diğer bir neden de Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin, denetmenleri kendi branşlarında yeterli görmeme algısı da olabilir benzer şekilde Gökyer (1997) ve Demir (2009)'in yaptığı çalışmalarda da branş değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu çalışmanın bulgularıyla çelişen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Karakuş ve Yasan (2013) tarafından yapılan çalışmada, branş değişkenine göre öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri mezun olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. *Sosyal Adalet* boyutunda Eğitim Fakültesi'nden ve Fen Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan öğretmenler “Çok az katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, diğerleri tüm boyutlarda “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bunun nedeni Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesinden mezun öğretmenlerin denetmenleri kendilerini denetleme bilgi ve beceri düzeyine sahip olmadıklarını düşünmeleri olabilir. Eğitim alanında aldıkları pedagojik formasyonun bu etkiyi oluşturduğu düşünülebilir. Sarı (1987) tarafından yapılan çalışmada Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenler denetmenlerin diğer fakülte mezunlarına göre daha yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Erdem ve Eroğul (2012) ve Demir (2009)'in yaptığı çalışmalarda mezun olduğu okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre *Sosyal Adalet* ve *Sosyal Sorumluluk* boyutlarında öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın (0-9) yıl ile (10-19) yıl kıdem durumları arasında olduğu görülmüştür. Bütün boyutlarda (0-9) yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha çok denetmenlerin rehberlik yapmalarına ihtiyaç duymalarından ve meslekle ilgili deneyimlerinin az olmasından dolayı denetmenlerle daha iyi iletişim

kurmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça denetmenlerinin öğretmenlere karşı tutumunun daha fazla eleştirel olduğu, bu nedenle öğretmenlerin denetmenlerle empati kurmada zorluk çektikleri söylenebilir. Fakat Sarı (1987) tarafından yapılan çalışmada genç öğretmenler denetmenlerin daha az yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Kavas (2005) ile Karakuş ve Yasan (2013) tarafından yapılan çalışmalarda ise kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça denetmenlerin etik davranışları ve ders denetim yeterliliklerine ilişkin algıları düşmektedir. Bunun nedeni kıdem değişkeninde de belirtildiği gibi öğretmenlerin genç yaşlarında denetmenleri bilgi, beceri ve tutum açısından daha yeterli görmelerinden ve denetmenlerin mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlere daha yakın davranmalarından dolayı olduğu söylenebilir.

Denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri teftiş puanı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Denetmenlerin etik davranışları ölçeğinin *Sosyal Adalet* boyutunda (89-76) ve (59-0) aralığında puan alan öğretmenler olumlu görüş belirtmemişlerdir. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin denetmenler tarafından kendilerine verilen teftiş puanını yetersiz görmeleri veya adil puanlama yapılmadığı algısına sahip oldukları gösterilebilir. Denetmenlerin Ders Denetim Yeterlikleri Ölçeğinin *İnsanclı Yeterlikler* boyutunda (59-0) aralığında puan alan öğretmenlerin oldukça olumlu görüş belirtmeleri dikkate değer bir sonuçtur. Bu da denetmenlerin yetersiz olarak değerlendirdikleri öğretmenlere karşı daha olumlu tavır sergiledikleri ve daha çok insani duyguları ön plana çıkardıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu boyut dışında, denetmenlerden yüksek denetim puanı alan öğretmenlerin, denetmenlerin etik davranışlarını daha yüksek algılamaları, beklenen bir sonuç olarak gerçekleşmiştir. Bunun yanında, düşük denetim puanı alan öğretmenler, beklendiği gibi, denetmenlerin etik davranışlarını yüksek algılamamıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendi performans düşüklüğünü bir şekilde denetmelere yönelttiği şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonunda her iki ölçeğe ait olan boyutlar arasında ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Korelasyon analizinde *Sosyal Adalet* ile *Sosyal Sorumluluk* boyutları ve *Sosyal Adalet* ile *Teknik*



*Yeterlikler* boyutları ve *Sosyal Sorumluluk* ile *Teknik Yeterlikler* boyutları arasında doğrusal, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer yandan, *Sosyal Adalet* ile *İnsancıl Yeterlikler* boyutları; *Sosyal Adalet* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları ve *Sosyal Sorumluluk* ile *İnsancıl Yeterlikler* boyutları; *Sosyal Sorumluluk* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları; *Teknik Yeterlikler* ile *İnsancıl Yeterlikleri* boyutları; *Teknik Yeterlikler* ile *Karar Yeterlikleri* boyutları arasında düşük düzeyde, doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Birinci ölçeğin iki boyutunun kendi aralarındaki ilişkinin, ikinci ölçeğin üç boyutunun kendi aralarındaki ilişkiye göre daha güçlü olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırma sonucunda, denetmenlerin ders denetim yeterlikleri ve denetmenlerin mesleki etik kodları ile ilgili niteliksel kalitelerinin artırılması hususunda başta lisansüstü eğitim olmak üzere farklı programların düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca denetmenlerin etik davranışları ile ders denetim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre hem yapılan başka çalışmalarda hem de bu çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha düşük düzeyde görüş bildirme nedenleri daha detaylı araştırmalar ile incelenebilir.

## Kaynakça

- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Arabacı, İ. B. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin denetim ilkeleri konusundaki yeterlikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi* (5. Baskı), Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları No: 5.
- Britton, P.J., Goodman, J.M. ve Rak, C.F. (2002). Presenting workshops on supervision: A didactic-eperial format. *Counselor Education & Supervision*, 42(1), 31-39.
- Dareş, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. Waveland Press. Inc, USA.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dinçer, A. (1986). *Türk milli eğitim sisteminde denetim ve değerlendirme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. ve Eroğul, M. G. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 13-26.
- Gökyer, N. (1997). *İlköğretim okulları 2. kademe öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterlilik alanlarına ilişkin alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Houk, T.A. (1999). *The clinical supervision experiences of beginning teachers: A qualitative study*. Unpublished master's thesis, Saskatchewan: University of Regina.
- Karagözoglu, G. (1972). *Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü*. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Koordinasyon Dairesi, Ankara.
- Karagözoglu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve Öğretmen Algularına Göre İl Eğitim Denetmenlerinin Yeterlikleri. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 1-19.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kayıkcı, K. ve Şarlak, Ş. (2013). Organizational Barriers which Reduce the Effectiveness of Supervision of Elementary Schools. *Elementary Education Online*, 12 (2), 461-478.
- M.E.B.(1993). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*.
- Porter, H., Wrench, J. S. And Hoskinson, C. (2007). The Influence of Supervisor Temperament on Subordinate Job Satisfaction and Perceptions of Supervisor socio-Communicative Orientation and Approach ability Communication Quarterly. *University Park*, 55 (1), 129.
- Sarı, K. (1987). *Çorum ili ilköğretim müfettişlerinin ilkokul öğretmenlerine yapması gereken rehberliğin yeterliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Seçkin, N. (1998). *Türkiye’de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tepe, H. (2000). Bir Felsefe Dalı Olarak Etik. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 4 (1), 9-24.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *International Journal of Educational Reform*, 13 (3), 295-306.
- UYTES (1995). *SPSS Bilgisayar Paket Kullanma Kursu Ders Notları*, (Uluslararası Yüksek Teknoloji Sistemleri), Elazığ: Ders Notu.
- Ünsal, E., Arıkan E. ve Birant K. U. (2012). Yazılım Mühendisliği Etiği: Literatür Taraması, XIV. *Akademik Bilişim Konferansı*.
- Yıldırım, A. (2006). İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 715-728.

*İletişim:*

*Zülfü Demirtaş*

*E-posta: [zdemirtas@firat.edu.tr](mailto:zdemirtas@firat.edu.tr)*



# EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE OKUTULAN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

NAZIM ÇOĞALTAY  
*Muş Alparslan Üniversitesi*

**Öz:** Bu araştırmada eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluŐtırmaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanarak analizler yapılmıştır. Araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarını genel anlamda öğretmenlik mesleğine hazırladığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmen adayları söz konusu derslerin birçok açıdan yeniden ele alınmasını gerektirecek tespitlerde bulunmuŐlardır.

 **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, mesleki yeterlilik, öğretmen yeterliliği

## OPINIONS OF STUDENTS REGARDING THE EFFECTIVENESS OF TEACHER PROFESSIONAL KNOWLEDGE COURSES WHICH INSTRUCTED IN THE FACULTY OF EDUCATION IN TURKEY: A QUALITATIVE RESEARCH

**Abstract:** The effectiveness of the teacher professional knowledge courses which instructed in the faculty of education have been examined in this study. Study's universe consisted of students of the faculty of education in Muş Alparslan University. Data were collected via semi-structured interview form and were analyzed. Research results show that the related courses prepares the teachers candidates for teaching profession. However, the teacher candidates identified key findings about the courses contents.

 **Keywords:** Teacher training, professional qualification, teacher adequacy

 **Atıf için/cite as:**

oğaltay, N. (2016). Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 51-66.

## Giriş

Öğretmenlik her geçen gün önemini daha da fazla hissettiren uzmanlık dallarından biri olarak önümüze çıkmaktadır. Değişimin ve gelişimin hızla yaşandığı günümüzde her meslek dalı, kalite, nitelik, yenilik ve yeterlilik gibi kavramlarca şekillenmekte ve ilgili mesleği icra edenlerden de bu kavramlar çerçevesinde beklentiler değişmektedir. Bu durum, ülkenin tüm sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alt boyutlarını gerek doğrudan gerekse dolaylı olarak etkileyen eğitim gibi bir olgu üzerinden düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştirme sisteminin önemini daha da belirginleştirmektedir.

Türkiye açısından öğretmen yetiştirme sisteminin ve buna paralel olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin gelişimini *a)* Cumhuriyet öncesi *b)* Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki dönemde ele almak mümkündür. Her ne kadar Osmanlı imparatorluğunun en önemli padişahlarından olan Fatih Sultan Mehmet'in Eyüp ve Ayasofya medreselerinde öğretmen olacaklar için müfredata eklettiği düşünülen "Adab-ı Muhasebe ve Usul-i Tedris" dersleri (Duman, 1991) cumhuriyet öncesi dönem açısından öğretmen yetiştirme sisteminin başlangıcı olarak görülebilse de; öğretmen yetiştirme sisteminin ilk kurumsal örneği, İstanbul'da 16 Mart 1848'de "sıbyan mektepleri" ve "rüştiyeler" in öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kurulan "Dar'ul Muallimin" dir (Akyüz, 2014; Ergün, 1987; Taşdemirci, 2010). Daha sonraları 1868 yılında, yalnızca ilköğretime öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenmiş olan "Dar'ul Muallimin-i İptidaiye (ilk ve ortaokul)" kurulmuş, bu kuruma 1874 yılında "idadi (lise)" bölümü de eklenerek öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde söz konusu öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan okullarda okutulan derslerin daha çok alan dersleri ağırlıklı olduğu (Türkçe, cebir, tarih, coğrafya v.b.), öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yalnızca usul-i tedsriyeye (eğitim yöntemleri) yer verildiği görülmektedir (Akyüz, 2014; Sırkıntı, 1999).

Cumhuriyetin ilan edilmesine müteakip, öğretmen yetiştirmede değişik tip ve düzeyde eğitim kurumlarının (Ana muallim mektebi, köy öğretmen okulları, köy enstitüleri, gazi eğitim enstitüsü, Yüksek Öğretmen okulu v.b.) 1982 yılındaki yasal değişikliğe kadar işe koşulduğunu görmek mümkündür (Akyüz, 2014; Baskan, 2001; Kaya, 2009). 1982 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda

tüm ğretmen yetiştirilen kurumların üniversitelere bağlanmasına karar verilmiştir. Bu tarihten itibaren ilkokul ğretmeni olacak adaylar eğitim yüksek okulları tarafından 2 yıllık bir eğitime tabi tutulmuş, bu süre daha sonra 4 yıla çıkarılmış ve nihai olarak günümüzdeki eğitim fakültelerinin sınıf ğretmenliği bölümüne evirilmiştir (Akyüz, 2014). Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan süreçte öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ğretim yöntem ve tekniklerinin yanında, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, lçme ve değerlendirme gibi çoğunlukla temelini batı eğitim felsefesinden almış dersler eklenmiş (Sırkıntı, 1999; Taşdemirci, 2010) ve 2007 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan bir çalışma ile günümüzde eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin son hali verilmiştir.

Birçok ülkede olduğu gibi 21. yüzyıl insanının ihtiyaçını karşılayabilecek nitelikte ğretmen yetiştirme ülkemiz içinde aşılması gereken önemli problemler arasında yer almaktadır. Günümüzde sadece alanında uzman veya her şeyi çok iyi bilen ğretmen anlayışı değişmiştir. Etkili ğretmen, yeterli alan bilgisinin yanında, uygun ğretim strateji, yöntem ve tekniklerini öğrencilerin bireysel farklılık ve yeterliliklerine göre belirleyen, ölçmenin doğasını ve sınırlılıklarını bilerek değerlendirmesine olabildiğince objektiflik kazandıran, destekleyici sınıf yönetimi anlayışını merkeze alan ve eğitim sürecinin her aşamasında uygun rehberlik davranışlarını sergileyebilendir (Dillon ve Muguire, 1998; Engin, 2012; Nunan, 2004). Böylesine hayati öneme sahip bir meslek grubunun yetiştirildiği eğitim fakülteleri tüm boyutuyla ele alınıp araştırılmalı ve bu bağlamda gelişimine katkıda bulunulmalıdır. Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bu araştırma, üniversitelerin eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ğretmen yetiştirmedeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Söz konusu amaca ulaşmak için temelde aşağdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

1- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği ğretmen adaylarını genel anlamda mesleğe hazırlayabilmekte midir?

2- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği ğretmen adaylarını uygun ğretim yöntem ve tekniklerini seebilmede yeterli kılabilmekte midir?

3- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği ğretmen adaylarını eğitimde lçme ve değerlendirme kapsamında yeterli kılabilmekte midir?

4- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği ğretmen adaylarını öğrencilere uygun rehberlik hizmetini sunabilme anlamında yeterli kılabilmekte midir?

5- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kredi/süre bakımından yeterli midir?

## **Yöntem**

### **Desen**

Türkiye’de ğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen üniversitelerimizin eğitim fakültelerinde okutulan pedagojik formasyon derslerinin (ğretmenlik meslek bilgisi derslerinin) ğretmen adaylarını ilgili öğretmenlik mesleğinde ne denli yetkin kıldığının derinlemesine incelenmesinin ve yorumlanmasının amaçlandığı bu araştırmada en uygun araştırma yönteminin *nitel araştırma yöntemi* olduğuna karar verilerek araştırma nitel araştırma modellerinden *vaka (durum) alışması* modeli kullanılarak yapılandırılmıştır (Neuman, 2006).

### **Evren ve rnekleme**

Araştırmanın evrenini Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde okuyan tüm ğretmen adayları oluşturmaktadır. İlgili evreni temsil edecek örnekleme seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden *lt örnekleme* tekniği kullanılmıştır. Ölçüt rnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine inceleyebilmesi için belirli örnek olay türleri belirlemek istendiğinde kullanılır (Neuman, 2006). Bu alışma için ilgili örnekleme tekniğinin temelini oluşturan lt ‘‘Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden okuduğu bölümün akademik not ortalaması sıralamasında ilk ikiye giren öğrenciler’’ olarak belirlenmiştir. ğrenim süresi boyunca derslerine daha titizlikle çalışarak akademik ortalamada diğer öğrencilerden sıralamada daha ileride olan bu öğrencilerin söz konusu öğretmenlik meslek bilgisi derslerini daha iyi kavramış olduğu düşünüldüğünde, en objektif sonuçlara bu öğrencilerin aracılığıyla ulaşılabileceği değerlendirilerek söz konusu ölçüt belirlenmiştir. Böylelikle çalışmada söz konusu eğitim fakültesinin 7 farklı bölümünde eğitim gören ve akademik not ortalaması sıralamasında ilk ikiye giren öğrencilerin oluşturduğu toplam 14 kişilik bir çalışma grubuna ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.



**Tablo 1**  
*Öğrencilerin demografik özellikleri*

<b>CİNSİYET</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Erkek	4	28,6
Kadın	10	71,4
<b>OKUDUĞU BÖLÜM</b>		
Sınıf ğretmenliği	2	14,2
Fen Bilgisi ğretmenliği	2	14,2
Sosyal Bilgiler ğretmenliği	2	14,2
Okul ncesi ğretmenliği	2	14,2
Türkçe ğretmenliği	2	14,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	14,2
İlköğretim Matematik	2	14,2
<b>NOT ORTALAMASI</b>		
3,5-4,00	5	64,2
3,00-3,5	9	35,8

Tablo 1’de görüldüğü Ėzere alışma grubunun çoğunluğunu %71 kız öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 7 farklı öğretmenlik branşında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır ve not ortalamaları genellikle 3,00-3,50 arasındadır.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından ğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin etkililiği ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, önceden görüşme mantığına uygun sorular hazırlanmış olmasına rağmen görüşme sırasında görüşmecilerin, anlamalarına bağlı olarak sorularda farklı şekillerde değişiklik yaparak ya da daha derinlemesine bir şekilde cevap alabilmek için farklı sorularla desteklenen bir tekniktir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı, hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayabilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle alan taraması yapılarak bu konuda yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır. Söz konusu alan taraması ışığında bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

## Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde, içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin analizinde içerik analiz türlerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Kategorisel analiz sürecinde; (i) verilerin kodlanması, (ii) temaların [kategorilerin] oluşturulması, (iii) temaların düzenlenmesi (iv) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir (Corbin & Strauss, 2007).

## Bulgular

### Öğretmenlik Mesleğine Hazırlayabilme

Çalışma grubuna öğretmenlik meslek derslerinin kendilerini ne denli mesleğe hazırlayabildiğine ilişkin soru sorulmuş, bu soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğrenim süreniz içerisinde eğitim bilimleri kapsamında aldığınız mesleki derslerin içeriğinin sizi genel anlamda öğretmenlik mesleğine hazırladığını düşünüyor musunuz? sorusunun içerik analizi.*

No	Verilen Cevaplar	Cinsiyet		Sonuç	Toplam
		K	E		
1	Hazırladığımı düşünüyorum, mesleğimde kullanacağım birçok beceriyi edinmemi sağlayacak içerik var.	2			
2	Bir sınıfı nasıl yöneteceğim ve hangi yöntem ve teknikleri kullanabileceğimi göstermesi bakımından çok verimli. Beni mesleğime hazırlıyor	1	1	Olumlu	5
3	Öğrencilerin gerek fizyolojik ve gerekse psikolojik davranışlarını tanımlamada yardımcı olması bakımından ve uygun öğretim ortamının nasıl sağlanacağını göstermesi bakımından iyi hazırlamakta	1			
4	Kısmen hazırladığımı düşünüyorum. Hiç bir yardımı yok diyemem ancak derslerin içeriği daha çok teorik ağırlıklı ve pratik bilgilere yeterince yer verilmiyor.	2			
5	Derslerin içeriği teorikte işimize yarar bilgiler sağlıyor, ancak tam anlamıyla mesleğe hazır hissettiğimi de söyleyemem. Daha çok pratik uygulamalara yer verilmeli.	1		Kısmen Olumlu	4
6	Her konuda olmasada bazı konularda hazırladığımı düşünüyorum, matematiği öğretirken materyallerle zevkli hale getirebilirim		1		
7	Uygulamada karşılığını bulamadığım çok bilgi var, mesleğe hazırlayamıyor	1	1	Olumsuz	5
8	Çok fazla teorik bilgilere yer verilmiş, beni öğretmenliğe hazırlayabildiğini düşünmüyorum, öyle hissedemiyorum.	2			
9	Derslerin bir çoğu kalabalık bilgi yığından ibaret, işimize yarayacak pratik bilgiler yerine akademik dille yazılmış teorik bilgiler verilmekte.		1		

Tablo 2.'den de anlaşılacağa üzere katılımcıların çoğu eğitim fakültelerinde okutulan derslerin içeriğinin kendilerini genel anlamda öğretmenlik mesleğine hazırladığını düşünmektedirler. Bununla birlikte bu konuda olumsuz tutum içinde olanların sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Olumlu tutum içinde olanlar, derslerin içeriğinin bir ğretmen için gerekli bilgileri içerdiğini, ğretim yöntem ve teknikleri anlamında yeterliliğe ulaştıklarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurabileceklerini belirterek bunların kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığını ifade etmişlerdir. Olumsuz tutum içinde olanlar ise derslerin çok fazla teorik bilgiler içerisinde boğulduğunu, akademik bilgiler yığımından ibaret olduğunu ve söz konusu teorik bilgilerin uygulamada karşılığını bulamadıklarını belirterek bu durumun öğretmenlik mesleğine kendilerini hazırlayamadığını ifade etmişlerdir.

### **Uygun ğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme**

Öğretmen adaylarına uygun ğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme yeterliliklerine ilişkin soru sorulmuş, verilen cevapların analizi Tablo 3.' de gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Öğrenim süreniz içerisinde eğitim bilimleri kapsamında aldığınız mesleki derslerin içeriği sizi uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçebilme kapsamında bir yeterliliğe kavuşturabildi mi? sorusunun içerik analizi.*

No	Verilen Cevaplar	Cinsiyet		Sonuç	Toplam
		K	E		
1	Dersi etkili bir şekilde işlemek ve öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için hangi yöntem ve teknikler kullanılabilir öğrendim.	2	1		8
2	Yöntem ve teknikler anlamında eğitimde ne kadar fazla alternatifin olduğunu öğrendim. Hangi durumlarda hangi tekniklerin kullanılacağını biliyorum.	2	2	Yeterli	
3	Matematik dersinde farklı yöntem ve teknikleri kullanarak konuları daha zevkli ve öğrenilebilir bir hale getirebileceğimi düşünüyorum.	1			
4	Yöntem ve teknikleri teorik olarak kavradım. Çok sayıda yöntem ve tekniği öğrendim sorun bunu Türk eğitim sisteminde uygulayabilecek miyim.	1			4
5	Gördüğüm dersler uygun yöntem ve teknikler konusunda beni yetiştirdi ancak değişen teknoloji ve beklentiler daha fazla şeyler yapmamı gerektiriyor	1		Kısmen Yeterli	
6	Kısmen yeterli kılabildiğini düşünüyorum. Çok iyi olmasada hangi yöntem ve tekniği kullanabileceğimi biliyorum. Pratikte eksikliğim var	2		Kısmen Yeterli	
7	Çok teorik kaldı. Hangi yöntem ve tekniği nerde etkili kullanabileceğimi bilemiyorum.		1		2
8	Şu an staj gördüğüm okulda farkettiğim şey, teorik olarak ezberlediğim hiçbir şeyi uygulayamadığım. Beni hiç de yeterli kılmadığını anladım	1		Yetersiz	

Tablo 3.'de görüleceği üzere, katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitim fakültelerinde okutulan derslerin içeriğinin kendilerini uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme ve uygulama konusunda yeterliliğe kavuşturduğunu düşünmektedirler. Sadece 2 katılımcı bu konuda olumsuz tutum içindedir. Katılımcıların bir çoğu söz konusu mesleki derslerin özellikle hangi durumlarda hangi yöntem ve tekniği kullanabileceklerini kendilerine öğrettiğini ve böylelikle öğrenmeyi daha kolay ve zevkli hale getirebileceklerini ifade etmişlerdir. Diğer bir kısım katılımcılar bu konuda teorik anlamda yeterliliğe sahip olduklarını ancak pratiğe aktarma konusunda kısmen eksikliklerinin olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan iki kişi ise bu konuda bir yeterliliğe erişemediklerini bunun nedeninin ise derslerin teorik ağırlıkta olduğu ve uygulama şanslarının olmadığı için eksik kaldığını belirtmişlerdir.

## Öğrencilere Rehberlik Edebilme

Katılımcılara ğrencileri tanıyabilme ve onlara rehberlik edebilme yeterliliklerine ilişkin soru sorulmuş, bu soruya verdikleri cevapların analizi Tablo 4.'de gösterilmiştir.

**Tablo 4**

*ğrenim süreniz içerisinde eğitim bilimleri kapsamında aldığınız mesleki derslerin içeriği sizi ğrencilerinizi tanıma ve onlara rehberlik edebilme anlamında bir yeterliliğe kavuşturabildi mi? sorusunun içerik analizi*

No	Verilen Cevaplar	Cinsiyet		Sonuç	Toplam
		K	E		
1	öğrenciye nasıl yardımcı olunabileceği, ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak gelecekte ortaya çıkması istenmeyen durumları nasıl kontrol edebileceği konusunda rehberlik etme konusuna yeterli kıldı	2			
2	öğrencileri sadece ders içinde değil ders dışındaki sosyal çevresi ile birlikte tanımalı ve ona göre uygun rehberlik hizmetini yapabilmeli . Aldığım dersler beni yeterli kıldı	2	1	Yeterli	6
3	şimdi bile çevremdekilere bakıp hangi davranışı niçin yaptıklarımı anlayabiliyorum, bu durum meslekte çok işime yarayacak.	1			
4	Edindiğim bilgiler işiğında bu konunun üstesinden gelebileceğime inanıyorum. Ancak çok teorik kaldığı için tam anlamıyla yeterli hissedemiyorum		1		
5	Bu konuda en azından bir fikir sahibi olduğumu düşünüyorum.		1	Kısmen Yeterli	3
6	ğrenciyi bütünsel anlamda tanımaya dönük içerik var ancak yine de her öğrencinin farklı kişisel özelliklerinin olduğunu düşündüğümde tam anlamıyla yeterli hissetmiyorum	1			
7	Yeterli göremiyorum çünkü teroikte kalan çok bilgi var ve bizim kültürümüz ile nasıl ilişkilendireceğimi bilemiyorum ve pratiğe nasıl aktarılacağı konusunda fikrim yok	2			
8	Bence rehberlik çok daha fazla uzmanlık isteyen bir alan, psikoloji ve ruh sağlığı alanında da yeterli bilgi lazım ve bunu karşılayacak ders içeriği yok	1			
9	Sadece bir dönemde aldığımız ve teorikte kalan bir ders ile bunun mümkün olacağını sanmıyorum		1	Yetersiz	5
10	ğrenci davranışlarını tanılamada az çok fikrim var ve doğru tanıyı koyabiliyorum ancak sorun tanıladığım problemi nasıl zebileceğim konusunda. Bu anlamda kendimi çaresiz ve yetersiz görüyorum.	1			

Tablo 4.'de görüleceği üzere, katılımcıların çoğu eğitim fakültelerinde okutulan mesleki derslerin kendilerini öğrencilere rehberlik edebilme anlamında yeterliliğe kavuştuğunu düşünmektedirler. Diğer bir çoğunluğu ise bu konudaki yeterliliklerine olumsuz bir bakış sergilemektedirler. Yeterli görenler, derslerin içeriğinden edindikleri bilgiler ile öğrencileri çok yönlü tanıyabildiklerini, var olan veya olması muhtemel problem durumlarında öğrencileri doğru yönde yönlendirebileceklerini ve bu anlamda rehberlik edebileceklerini belirtmişlerdir. Yeterli görmeyen öğrenciler ise öğrencileri çok yönlü tanımanın kolay bir şey olmadığını daha fazla bilgi deneyim ve uzmanlık gerektirdiğini, sadece aldıkları birkaç dersin teorik bilgileri ile bunun üstesinden gelinemeyeceğini belirtmişlerdir.

### Ölçme ve Değerlendirme

Katılımcılara eğitimde ölçme ve değerlendirme kapsamındaki yeterliliklerine ilişkin soru sorulmuş, verilen cevapların analizi Tablo 5.'de gösterilmiştir.

**Tablo 5**

*Öğrenim süreniz içerisinde eğitim bilimleri kapsamında aldığınız mesleki derslerin içeriği sizi eğitimde ölçme ve değerlendirme anlamında bir yeterliliğe kavuştuşabildi mi? sorusunun içerik analizi*

No	Verilen Cevaplar	Cinsiyet		Sonuç	Toplam
		K	E		
1	Hangi davranışları hangi ölçme araçları kullanarak ölçeceğimi biliyorum. Bu anlamda çok faydalı bilgiler aldım ve kendimi yeterli görüyorum.	3	2	Yeterli	10
2	Yaptığım sınavlarda geçerliliği ve güvenilirliği nasıl arttırırım biliyorum, daha güvenilir ölçme yapabilirim.	2	1		
3	Sadece sonucu değil süreci ölçmeliyim. Değişik ölçme araçlarını tanıyorum ve uygulayabileceğimi sanıyorum.	1	1		
4	Hiçbir işime yaramayacak teorik ve istatistiksel bilgiler yer almakta.	2		Yetersiz	4
5	Hayatımda kullanmayacağım teknikler ve istatistiklerle dolu bilgiler mevcut.	2			

Tablo 5.'de görüldüğü gibi, katılımcılar büyük oranda gördükleri derslerin ölçme ve değerlendirme anlamında kendilerini yeterliliğe kavuşturduğunu belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcıların ise çok olumsuz tutum içinde oldukları görülmektedir. Olumlu görüşe sahip olanlar, derslerin içeriğinin öğrencileri farklı ölçme araçlarını kullanarak doğru ve hatasız değerlendirme yapabilecekleri seviyeye getirdiğini bu anlamda ders içeriğinin çok faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Olumsuz bakışa sahip olanların vurguladıkları en önemli problemler; çok fazla istatistiksel bilgilerin olması ve meslek hayatlarında hiçbir zaman bu istatistiksel işlemleri kullanmalarının mümkün olmadığıdır.

### Betimleyici Görüşler

Katılımcılara öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili betimleyici sorular sorulmuş, bu sorulara verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6.'da gösterilmiştir.

**Tablo 6**

*Katılımcılara sorulan diğer soruların dağılımı*

İçerik Bakımından En Verimli Ders Hangisiydi?	Cinsiyet		Toplam
	K	E	
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	5	2	7
Gelişim Psikolojisi	3	2	5
Diğer	3		2
<b>Öğretmenlik Mesleğini Sevdirebildi mi?</b>			
Sevdirdi	4	4	8
Sevdirmedi	6		6
<b>Öğretmenlik Mesleğinden Soğuttu mu?</b>			
Evet	3		3
Hayır	7	4	11
<b>Zevkli Bir Meslek Hissini Verebildi mi?</b>			
Evet	8	2	10
Hayır	2	2	4
<b>Uzmanlık Gerektirdiğini Düşündürdü mü?</b>			
Evet	10	3	13
Hayır		1	1
<b>Verilen Meslek Dersleri Süre Bakımından Yeterli mi?</b>			
Yeterli	3	1	4
Yetersiz	7	3	10

Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar en verimli ders olarak öğretimde ilke ve yöntemler ile gelişim psikolojisi derslerini görmekteirler. Bu iki dersin mesleki yeterliliklerini olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Ancak genel anlamda öğrenimleri boyunca gördükleri mesleki dersleri kredi/saat bakımından az bulduklarını ve artırılması gerektiğini düşünmektedirler. Derslerin içeriğinin öğretmenlik mesleğini sevdirmeye yardımcı olduğunu, olumsuz bir etkisinin olmadığını ayrıca mesleğin zevkli bir meslek olduğu hissini uyandırdığını belirtmişlerdir. Özellikle mesleki dersleri almakla birlikte öğretmenliğin gerçekten uzmanlık gerektiren bir meslek olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir.

### **Tartışma ve Öneriler**

Bu çalışmada eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin (pedagojik formasyon derslerinin) etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde okuyan ve akademik not ortalamasına göre dereceye girmiş olan öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanarak gerekli analizler yapıldı. Eğitim fakültesinin farklı branşlarında eğitim alan öğrenciler büyük oranda söz konusu eğitim bilimleri derslerinin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırlamada yardımcı olduğunu düşünmekle birlikte mevcut bazı problemlere de dikkat çekmektedirler. Söz konusu problemlerden ötürü ilgili derslerin kendilerini mesleğe hazırlayamadığını düşünenlerin sayısı dikkat çekicidir. Bu konuda olumlu tutum içinde olanlar, derslerin içeriğinin öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi ve beceriyi kazandırmada etkili olduğunu, neyi nasıl öğretecekleri konusunda farkındalık yarattığını ve öğrencileri çok yönlü tanıma olanağı sağladığını ifade etmişlerdir. Böylelikle öğretmenlik mesleği için gerekli donanımı kazanabildiklerini ifade etmişlerdir. Kısmen olumlu ve tamamen olumsuz tutum içinde olanlar ise derslerin içeriğinin teorik ağırlıklı bilgilerle dolu olduğunu ve pratikte karşılığının olmadığını ve bu anlamda sadece bilgi yığınından ibaret kaldığını belirtmişlerdir. Bu nedenlerden ötürü kendilerini mesleğe hazır hissedemediklerini ve öğretmenlik mesleğine kendilerini hazırlayamadığını belirtmişlerdir. Çalışmamız bulguları literatürce de desteklenmektedir. Yeni göreve başlayan öğretmenler veya öğretmen adayları ile yapılan kimi çalışmalarda mesleki yeterlilik algıları yüksek düzeyde (Akkuzu, 2012; Kurt, 1996; Yeşilyurt, 2011), kimilerinde orta düzeyde (Oral, 2004; Sırkıntı, 1999; Taşdemir, 1995;) ve kimilerinde



ise düşük düzeyde (Ayan, 2011) görülmektedir. Çalışmamızda elde edilen bulgular eğitim fakültelerinde verilen derslerin ğretmen adaylarının bir kısmını yeterince mesleğe hazırlayamadığını göstermesi bakımından önemlidir. Öğretmen adaylarıyla yapılan yarı deneysel çalışmalarda da benzer sonuçları görmek mümkündür. Sınıf yönetimi dersinin ğretmen adaylarının ğretmen öz-yeterlilik algısı düzeyi üzerindeki etkisinin araştırıldığı araştırmada, bir dönem boyunca okutulan dersin söz konusu yeterlilik üzerinde düşük düzeyde etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Ekici, 2008).

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise katılımcıların kendilerini uygun ğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme kapsamında büyük oranda yeterli görmeleridir. Çok az sayıda katılımcının olumsuz tutum içinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu, bu kapsamda okutulan içeriğin farklı yöntem ve teknikler konusunda kapsamlı bilgi verebildiğini ve öğrenciler tarafından benimsendiğini ve böylelikle mesleğin en önemli ayağını oluşturan farklı yöntem ve teknikler konusunda adaylara yardımcı olabildiğini göstermektedir. Bir diğer bulgu ise, adayların öğrencilere uygun rehberlik hizmetleri verebilme konusunda tam anlamıyla bir yeterliliğe kavuşamadıklarıdır. Katılımcıların önemli bir kısmı derslerin içeriğinin rehberlik gibi daha derin ve karmaşık bir yetiye sahip olabilmeyi yeterli kılamadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar derslerin sadece teorik bilgilerle dolu olmasından, pratikte nasıl uygulanacağına dair bir bilgi verememesinden, ülkemizin kültürü ile tam örtüşmemesinden ve çok fazla uzmanlık gerektirdiği için buna yetecek ders içerik ve sresinin bulunmamasından şikyet ettikleri görülmektedir. Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ise, adayların eğitimde lme ve değerlendirme kapsamında da büyük ölçüde kendilerini yeterli bulduklarıdır. Büyük oranda ilgili ders kapsamının çok faydalı olduğunu ve öğrencileri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçerek doğru değerlendirmelerde bulanabileceklerini belirten katılımcıların bir kısmı ise derlerin içeriğinin çok fazla istatistiksel bilgilerle dolu olduğunu ve bu bilgileri hiçbir zaman meslek hayatlarında kullanamayacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin süre bakımından yetersiz olduğunu ve bu srenin uzatılması gerektiğini düşünmeleri de çalışmada elde edilen bir diğer önemli bulgu sayılabilir. Çalışmamızda elde edilen bulgular ğretmen yetiştirme sistemimiz için geliştirilen model nerileri alışmalarınca da desteklenmektedir (Baskan, Aydın ve Madden, 2006; zer, 2012).

Çalışmada elde edinilen bulgular ve yapılan tartışma neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriği teorik bilgi yığınından kurtarılmalıdır.

- Eğitim bilimleri kapsamında verilen tüm dersler teori ve uygulama bileşenlerinden oluşturulmalıdır. Böylelikle öğretmen adaylarının teori ile uygulama arasında bağlantı kurabilmelerine yardımcı olunmalıdır.

- Söz konusu içerik kültürel ve tarihi gerçeklerimiz de göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kredi/süre bakımından arttırılmalıdır.

- Derslerin içeriğinin oluşturulması ve okutulacak kitapların seçimi için Yüksek Öğretim Kurulu'nda bir komisyon kurularak söz konusu eksiklerin giderilmesine çalışılmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde okutulan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile ilgili benzer nitel ve nicel araştırmalar yapılarak bu alanda eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunulmalıdır.

## Kaynakça

- Akkuzu, N. (2012). *Kimya ğretmen adaylarının mesleki yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi: M.. 1000- M.S. 2014* Ankara: Pegem Akademi
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf ğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baskan, G. A. (2001). *ğretmenlik mesleği ve ğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Baskan, G. A., Aydın, A., & Madden, T. (2006). Türkiye’de ğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.
- Büyüköztürk, ř. akmak, E. Akgün, . Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A
- Corbin, J. M., & Strauss, A. C. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Dillon, J. & Maguire, M. (1998). *Becoming a Teacher*. Buckingham: Open University Press.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime ğretmen yetiştirme*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin ğretmen adaylarının ğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Engin, A. O. (2012). Öğretmen yetiştirme uygulamalarının tarihsel süreç açısından kısaca değerlendirilmesi ve eğitim fakültelerimizin temel sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 16 (52), 245-265.
- Ergün, M. (1987). Türkiye’de ğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz: Politika-Eğitim-Kalkınma*. Ankara: Pegem A.
- Kurt, F. (1996). *Türkiye Cumhuriyeti’nde ilköğretime ğretmen yetiştirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Neuman, W. L. (2006). *Social Research Method: Qualitative and quantitative approaches*. Bacon USA: Pearson Education.
- Nunan, D. (1999). *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi ğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eurasian Journal of Educational Research*. 15, 88-98.

- Özer, B. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Sırkıntı, E. (1999). *Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Taşdemir, M. (1995). *İlkokul öğretmeni yetiştirme programına öğretim elemanı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taşdemirci, E. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin genel yeterliliklerine yönelik yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (1), 71-100.

*İletişim: Nazım oğaltay*

*E-posta: [n.cogaltay@alparslan.edu.tr](mailto:n.cogaltay@alparslan.edu.tr)*

## OTANTİK DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYUŞSAL ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

*İSMAİL KINAY*

*Dicle Üniversitesi*

*BİRSEN BAĞÇECİ*

*Gaziantep Üniversitesi*

**Öz:** Bu araştırmanın amacı bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme sürecine katılan sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal özelliklerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman olarak Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında öğrencilere yazdırılan günlükler incelenmiştir. Günlüklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla günlükler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Tüm haftalar için hesaplanan güvenilirlik katsayıları .71 ile .80 arasında değişmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk haftalarda daha çok olumsuz duygular hissettiği ve son haftalara doğru olumsuz duyguların azaldığı bunun yerine olumlu duyguların aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 11 haftalık süreç boyunca belirlenen duygular ile ilgili frekanslar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok hissettikleri olumsuz duygular kaygı ve zorlanma hissi; olumlu duygular ise süreçten memnuniyet ve öğretim elemanına yönelik olumlu duygular olduğu belirlenmiştir.

 **Anahtar Kelimeler:** Otantik Değerlendirme, Öğretmen Adayı, Duyuşsal Özellik

## INVESTIGATION OF EMOTIONAL FEATURES OF PROSPECTIVE TEACHERS PARTICIPATED IN THE PROCESS OF AUTHENTIC ASSESSMENT

**Abstract:** The aim of this research is to investigate the emotional features of prospective primary school teachers who participated in the authentic assessment process in the course of scientific research methods. One of the qualitative research methods, document review was used in this research. As documents, the diaries were used which were written by students in the scientific research methods course. In the analysis of data obtained from the documents, content analysis technique was used. In order to ensure the reliability of the research, the diaries were encoded by another researcher too. Then, reliability between coders was calculated. Reliability coefficients calculated for all weeks ranged from .71 to .80. When examining the findings of the research in the first weeks the teachers felt mostly negative emotions and towards last weeks negative feelings decreased and instead of them positive emotions replaced. Also when the frequency determined during the 11-week investigation related to feelings was analyzed it was found that the negative emotions that teachers felt most were anxiety and compulsion; positive emotions were the satisfaction of the process and positive feelings towards instructor.

 **Keywords:** Authentic Assessment, Prospective Teacher, Emotional Feature

 **Atf için/cite as:**

Kinay, İ. & Bağçeci, B. Otantik değerlendirme sürecine katılan öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 67-80.

## Giriş

İlk çağlardan beri toplumların yapılarında hızlı değişimler yaşanmaktadır. Ancak yaşanan bu hızlı değişimlere rağmen eğitimin toplumdaki yerinin ve öneminin değişmediği hatta giderek arttırdığı söylenebilir. Eğitimin amaçlarının toplumdan topluma bazı farklılıklar gösterse de eğitim temelde, bireylerin var olan bazı davranışlarını belli amaçlar doğrultusunda değiştirmelerini ve yine bu amaçlar doğrultusunda bireylerin yeni bazı davranışlar kazanmalarını amaçlamaktadır (Baykul, 2009). Bu amaca ulaşılabilmesi için öğrenme sürecinde hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Çünkü öğrenme bilişsel ve duyuşsal birleşmeden meydana gelmekte ve bu birleşimin sağlanması, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Öğrenme sırasında bilişsel özelliklerin yanında sahip olduğumuz duyuşsal özellikler de devreye girmekte ve öğrenme üzerinde etkili olmaktadır (Ergen ve Bilen, 2010). Bununla birlikte Bloom'a göre bir öğrencinin duyuşsal özellikleri tek başına ilgili alandaki başarının %25'i gibi önemli bir kısmını açıklamaktadır (Tan, 2006; Tan ve Erdoğan, 2004). Ancak bu kadar önemli olan duyuşsal özelliklerle öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak nitelikteki çalışmalar ve araştırmalar uzun yıllar ihmal edilmiştir (Gömlüksiz ve Kan, 2012). Bilimsel araştırmalarda sadece bilişsel boyut değil, bilişseli yönlendiren duyuşsal boyut da ele alınmalıdır (Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Bunun duyuşsal özelliklerin gelişimini vurgulayan yöntem ve tekniklerin önemini arttırdığı söylenebilir. Bu açıdan Türkiye'de 2005'ten beri uygulanan programların dayandığı (Karacaoğlu, 2011) ve öğrenmenin duygusal olduğu ilkesini savunan (Özden, 2011:71) yapılandırmacı kuramda duyuşsal özelliklerin önemli yer tuttuğu söylemek mümkündür. Yapılandırmacı kurama dayanan program öğrencinin merkezde ve aktif, öğretmenin rehber olduğu bir yapıya dayanması (Karacaoğlu, 2011) öğretmenlerin süreç merkezli değerlendirme yaklaşımlarını benimseyip kullanmalarını gerekli kılmıştır. Eğitim sorunlarını belli bir düzeyde çözmüş ülkelerde genel olarak, eğitimde değerlendirme çalışmalarında bilimsel temellere uygun, güvenilir, öğrenci merkezli otantik değerlendirme kullanılmaktadır (Karakuş, 2006). Öğrencilerin daha bütüncül bir şekilde değerlendirme yönündeki algının gelişmesinden dolayı (Aitken ve Pungur, 2004) eğitimcilerin, öğrenmenin; bilginin içsel olarak inşa edildiği ve deneyimlerin kişisel olarak yorumlandığı bir yapılandırma süreci olduğu

yönündeki yapılandırmacı yaklaşımın görüşünden ortaya çıkan (King, 2000:152) otantik değerlendirmenin lehine, geleneksel değerlendirme tekniklerinden uzaklaşmaya başladıkları görülmektedir (Moorcroft vd., 2000; Svinicki, 2004).

Sonuç olarak verilen bilgiler ışığında otantik değerlendirme yaklaşımının günümüz kullanımının yaygınlaştığı söylenebilir. Öğretmenlerin otantik değerlendirmeyi benimseyip uygulamasında hizmet öncesi aldıkları eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Duyuşsal özelliklerin öğrenmedeki etkisinden dolayı hizmet öncesinde otantik değerlendirme sürecini yaşayan öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulduğu görülebilmektedir. Duyuşsal özelliklerin incelenmesinde başvurulan kaynaklardan biri de öğrenci günlükleridir. Günlükler, öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kendisi için taşıdığı değeri göstermesi, öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması ve beceri olarak sergilenmesiyle günlük yaşama katkısı açısından önemlidir (Göçer, 2014). Günlük, öğretmene ise öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin öğrenilmesinde katkılar sağlar. Böylelikle öğretmenler öğrencilere geribildirim verme imkanı bulur. Bununla birlikte günlüklerin incelenmesiyle öğrenme süreci değerlendirilebilir (Karacaoğlu, 2011:202). Bu doğrultuda araştırmanın amacı bilimsel araştırma yöntemleri dersinde otantik değerlendirme sürecine katılan sınıf öğretmeni adaylarının duyuşsal özelliklerini incelemektir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, çalışmada amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel çalışmalarda gözlem ve görüşme imkanı bulunmadığı durumlarda veya çalışmanın geçerliliğini arttırmak için, gözlem ve görüşme yöntemleri ile birlikte çalışma problemi ile ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de incelenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Turgut, 2009). Bu çalışmada doküman olarak Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında öğrencilere yazdırılan günlükler incelenmiştir.

### **Verilerin toplanması ve çözümlenmesi**

Araştırmada veriler öğrenci günlüklerinden elde edilmiştir. Günlükler 2013-2014 Yılı Bahar Yarıyılı'nda Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında kayıtlı 42 öğretmen adayları tarafından yazılmıştır. Günlükler, Öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Yöntemler Dersinde uygulanan otantik değerlendirme sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini anlamak amaçlı yazdırılmıştır. Bilimsel araştırma Yöntemleri dersinde uygulanan otantik değerlendirme süreci 13 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Öğretmen adayları 13 haftalık sürecin 2. haftasından 12. haftasına kadar olmak üzere toplam 11 hafta günlük tutmuşlardır. Bu araştırma kapsamında yazılan 42 günlükten rastgele seçilen 11 günlük incelenmiştir.

Günlüklerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Günlükler analiz edilirken her hafta ayrı bir ana tema olarak belirlenmiştir. Analizde ilk önce kodlar belirlenmiş daha sonrada kodlardan temalara ulaşılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla günlükler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Daha sonra kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Günlükler için kodlayıcılar arası güvenilirlik 2. hafta için .75, 3. hafta için .73, 4. hafta için .75, 5. hafta .73, 6. hafta .71, 7. hafta .73, 8. hafta .77, 9. hafta .75, 10. hafta .80, 11. hafta .71 ve 12. hafta .75 olarak hesaplanmıştır.



## Bulgular

İkinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 1 sunulmuştur.

**Tablo 1.** İkinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

Temalar	f
Kaygı	3
Zorlanma	3
Süreçten memnuniyet	3
Sıkılma	2
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	1
Rahatlama	1
Belirsizlik	1
Heyecanlanma	1
Mutluluk	1

Tablo 1’deki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok kaygı yaşadıklarını, zorlandıklarını ve süreçten memnun olduklarını ifade etmişlerdir (n=3). Üçüncü hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Üçüncü Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

Temalar	f
Süreçten memnuniyet	6
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	5
Mutluluk	3
Zorlanma	2
Kaygı	2
Rahatlama	2
Heyecanlanma	1
Belirsizlik	1

Tablo 2’deki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok süreçten memnun olduklarını (n=6) ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin 3. Haftada da kaygı yaşadıkları (n=2) ve zorlandıkları (n=2) tespit edilmiştir. Dördüncü hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Dördüncü Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Zorlanma	6
Süreçten memnuniyet	5
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	2
Sıkılma	2
Heyecanlanma	1
Paylaşma	1
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	1
Mutluluk	1

Tablo 3'teki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok zorlanma (n=6)ifadesini kullandıkları görülmektedir. Buna karşın en çok ifade edilen duygulardan biri de süreçten memnun olmadır (n=5). Beşinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Beşinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	7
Rahatlama	2
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	2
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	2
İstekli olma	1
Mutluluk	1
Sıkılma	1

Tablo 4'teki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun günlüklerinde süreçten memnun oldukların (n=7)ı ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yedinci hafta günlüklerinde genellikle olumlu duygular ifade ettikleri söylenebilir. Altıncı hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Altıncı Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	4
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	3
Sürece alışma	2
Zorlanma	2
Heyecanlanma	2
Mutluluk	1
Paylaşma	1
Sıkılma	1
Belirsizlik	1
Mutluluk	1

Tablo 5'teki temalar incelendiğinde öğretmen süreçten memnuniyetin (n=4) en sık frekansa sahip olduğu görülmektedir. Yedinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Yedinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	8
Zorlanma	4
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	3
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	3
İstekli olma	2
Heyecanlanma	2
Sıkılma	1
Paylaşma	1

Tablo 6'daki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok süreçten memnuniyeti (n=8) ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte bir çok öğrenci zorlandığını belirtmiştir. Sekizinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Sekizinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Zorlanma	5
Süreçten memnuniyet	3
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	2
Arkadaşlarına güvensizlik	2
Rahatlama	1
Sıkılma	1
Kaygı	1
Kızgınlık	1

Tablo 7'deki temalar incelendiğinde öğretmen adayları en çok zorlandıklarını (n=5) belirtmiştir. Dokuzuncu hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Dokuzuncu Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	7
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	3
Zorlanma	3
Kaygı	2
Mutluluk	1
Arkadaşlarına güvensizlik	1

Tablo 8'deki temalar incelendiğinde öğretmen adayları en çok süreçten memnuniyetlerini ifade etmişlerdir (n=7). Ayrıca üç günlükte de öğretmen adaylarının zorlanma hissini yaşadıkları belirlenmiştir. Onuncu hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Onuncu Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	5
Zorlanma	4
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	3
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	2
Mutluluk	2
Heyecanlanma	1
Belirsizlik	1

Tablo 9'daki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok belirttikleri duygu süreçten memnuniyettir (n=5). Bununla birlikte zorlanma hissi ise öğretmen adayları tarafından en çok ifade edilen olumsuz duygudur. On birinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** On Birinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Heyecanlanma	7
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	5
Rahatlama	3
Süreçten memnuniyet	2
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	1

Tablo 10'daki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunlukla günlüklerinde heyecanlı olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu hafta çalışmaları ile ilgili öğretmen adayları genellikle olumlu görüşler bildirdikleri belirlenmiştir. On ikinci hafta günlükleri ile ilgili bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 11.** On İkinci Hafta Günlükleri ile İlgili Bulgular

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süreçten memnuniyet	10
Heyecanlanma	10
Kendine ve grup arkadaşlarına güven	6
Öğretim elemanına yönelik olumlu duygular	5
Rahatlama	4
Mutluluk	3

Tablo 11'deki temalar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunun süreçten memnun ve heyecanlı olduklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca on ikinci hafta ile ilgili olarak genellikle öğretmen adaylarının olumlu duygular ifade ettikleri görülmektedir.

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk haftalarda daha çok olumsuz duygular hissettiği ve son haftalara doğru olumsuz duyguların azaldığı bunun yerine olumlu duyguların aldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, otantik değerlendirme sürecinin gerçek yaşam durumlarına benzer karmaşık görevler içermesi ve başlangıçta bu görevlere alışkın olmayan öğretmen adaylarının olumsuz duygular yaşaması olabilir. Otantik değerlendirme süreci devam ettikçe öğretmen adaylarının sürece alışması ve aktif görevler alarak gerçek ürünler ortaya koymaları onların bu sürece yönelik olumlu duygular geliştirmelerini sağlaması beklenebilir. 11 haftalık süreç boyunca belirlenen duygular ile ilgili frekanslar incelendiğinde öğretmen

adaylarının en çok hissettikleri olumsuz duygular kaygı ve zorlanma hissi; olumlu duygular ise süreçten memnuniyet ve öğretim elemanına yönelik olumlu duygular olduğu belirlenmiştir. Otantik değerlendirme zorlu ortamlardaki anlamlı ve karmaşık görevlerin bütüncül performanslarını içermesinden (Montgomery, 2002) dolayı öğretmen adayları bu süreçte gerçek dünya görevlerine benzer zorlu görevler almışlardır. Öğretmen adayları bu görevleri gerçekleştirirken zorlandıkları ve bu zorlanma sonucunda kaygı duydukları söylenebilir. Ayrıca otantik değerlendirme sürecinde değerlendirme hem öğrenenin hem sınıftaki akranların hem de öğretmenin sorumluluğundadır (Fer, 2011). Bu sorumluluk da sürecin başında öğretmen adayında kaygı meydana getirmiş olabilir. Kinay (2015) yaptığı çalışmada Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istemeyen öğretmen adayları neden olarak derste zorlandıklarını belirttiklerini tespit etmiştir. Ayrıca süreç boyunca öğretmen adaylarının aktif olmaları, bir araştırmacı rolünde birlikte gerçek bir araştırma yürütmeleri, yürüttükleri çalışmalar sonucunda somut ürünler ortaya koymaları onların süreçten memnun olmaları sağladığı sonucu çıkarılabilir. Çünkü kendi kendine keşfetme hissi ile öğrenme öğrenciyi daha çok heyecanlandırır ve motive eder (Başol Göçmen, 2004). Süreçten memnun olmalarının diğer bir nedeni de bu ders ile sınırlı olsa da sınav kaygısını yaşamamaları da olabilir. Kinay (2015) yaptığı çalışmada görüşmeye katılan öğretmen adaylarının çoğunun, otantik değerlendirme sürecinin uygulandığı Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin işleniş biçiminin diğer derslerde kullanılmasını istediklerini ve bu görüşü belirtenlerin çoğunun dersin işleniş biçiminin öğrenciyi aktif hale getirdiği için diğer derslerde kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir. Dilmaç (2012) yaptığı çalışmada otantik değerlendirme yöntemlerinin diğer derslerde ve ünitelerde kullanmak isteyen öğrencilerin oranının %90 ve kullanmak istemeyenlerin oranının ise %10 olduğunu tespit etmiştir. Raymond vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin gerçek dünya temelli değerlendirme etkinliklerini artırıcı olarak otantik değerlendirmenin ebelik lisans programında kullanılması için olumlu puanladıklarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının alışılmışın dışında sempozyumda sunum yapmak gibi gerçek dünya görevlerinde bulunmalarını, merkezde olmalarını sağlayan öğretim elemanına olumlu duygular beslemelerini sağladığı söylenebilir. Bay (2008), Koçyiğit (2011) Kinay ve Bağçeci (2014) yaptıkları çalışmada otantik değerlendirme sürecine katılan öğretmen adaylarının öğretim elemanın rolüne ilişkin olarak genellikle olumlu görüş bildirdiklerini belirlemiştir.

Elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

1.Bu çalışma sadece Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi ve sınıf öğretmeni adayları ile sınırdır. Bundan dolayı farklı dersler ve öğretmen adayları üzerinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

2.Dersin hedeflerine ulaşılmasında duyuşsal özellikler önemli yer tutmaktadır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları duyuşsal özellikleri ve hedefleri göz önünde bulundurarak derslerini yapmalıdırlar.

3.Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları öğretmen adayları gerçek dünya görevlerine benzer zorlu görevlerle karşı karşıya getirerek onları bu görevlerin üstesinde gelmeleri ve olumlu duygular hissetmeleri sağlamalıdır.

## Kaynaklar/References

- Aitken, N. & Pungur, L. (2004). Literature Synopsis: Authentic Assessment. [http://education.alberta.ca/media/6412562/literature\\_synopsis\\_authentic\\_assessment\\_2004.pdf](http://education.alberta.ca/media/6412562/literature_synopsis_authentic_assessment_2004.pdf) (14.09.2013).
- Başol Göçmen, G. (2004). Otantik Değerlendirme Nedir ve Nasıl Yapılır? XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Bay, E. (2008). Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkiliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baykul, Y. (2009). İlköğretimde Matematik Öğretimi: 6-8. Sınıflar. Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Dilmaç, S. (2012). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ergen, D. ve Bilen, S. (2010). İlköğretim Düzeyinde Eşlikli Çalmaya Dayalı Keman Eğitiminin Entonasyon, Özgüven ve Tutum Üzerindeki Etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1(1), 23-32.
- Fer, S. (2011). Öğretim Tasarımı (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 7 (1), 1159-1177.
- Göçer, A. (2014). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). Online Öğretimde Program Geliştirme. İhtiyaç Yayıncılık, Ankara.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kinay, İ. ve Bağçeci, B. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi (Electronic Journal Of Education Sciences), 3(6), 39-50.



- Kinay, İ. (2015). Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- King, R. M. (2000). Portfolio Development: Using Authentic Learning Assignments in Psychology Courses. *North American Journal of Psychology*, 2 (1): 151-166.
- Koçyiğit, S. (2011). Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Montgomery, K. (2002). Authentic Tasks and Rubrics: Going Beyond Traditional Assessments in College Teaching. *College Teaching*, 50 (1): 34-40.
- Moorcroft, T. A., Desmarais, K. H., Hogan, K. & Berkowitz, A. R. (2000). Authentic Assessment in the Informal Setting: How It Can Work for You. *The Journal of Environmental Education*, 31(3): 20-24.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2. Edition). London: Sage Publication.
- Özden, Y. (2011). Öğrenme ve Öğretme (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Raymond, J. E., Homer, C. S. E., Smith, R. & Gray, J. E. (2013). Learning Through Authentic Assessment: An Evaluation Of A Newdevelopment İn The Undergraduate Midwifery Curriculum. *Nurse Education in Practice*, 13: 471-476.
- Svinicki, M. D. (2004). Authentic Assessment: Testing in Reality. *New Directions for Teaching and Learning*, (100): 23-29.
- Tan, Ş. (2006). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tuan, H. L., Chin, C. C. & Shieh, S. H. (2005). The Development of a Questionnaire to Measure Students' Motivation towards Science Learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Turgut, Y. (2009). Verilerin Kaydedilmesi, Analizi, Yorumlanması: Nicel ve Nitel. A. Tanrıoğen, (Ed), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (191-248). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[ Bu araştırmanın verileri birinci yazarın 2015 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamladığı doktora tez çalışması esnasında öğretim adaylarına yazdırdığı günlüklerden elde edilmiştir. ]

*İletişim:*

*İsmail Kinay*

*E-posta: [ismailkinay84@gmail.com](mailto:ismailkinay84@gmail.com)*

*Birsen Bağceci*

*E-posta: [bagceci@gantep.edu.tr](mailto:bagceci@gantep.edu.tr)*

## Kavrama Dayalı Tarihi Dönem Anlatımına Yönelik Bir Çalışma (Tanzimat Dönemi Örneği)


EROL ÇİYDEM

Atatürk Üniversitesi

YAVUZ ÖZDEMİR


Atatürk Üniversitesi

**Özet:** Bir dönemin anlatımında ve yazımında kavramlar çok önemli bir konumdadır. Kavramların doğru kullanımı anlatılan tarihi dönemin daha iyi kavranmasını sağlayacak ve o döneme yönelik zihinsel derinlik kazandıracaktır. Bu bağlamda çalışmamızda Osmanlı – Türk modernleşme tarihinin miladı olarak kabul edilen Tanzimat dönemi (1839-1876) kavramlar zemininden hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda tarafımızca tespiti yapılan kavramların, 2015-2016 eğitim öğretim yılında 9., 10. Ve 11. sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarında Tanzimat dönemi ele alınırken kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmışsa doğru bir şekilde mi kullanıldığı hususları da ele alınmıştır. Çalışmada Tanzimat döneminin tercih edilmesinin sebebi, bu dönemde çok sayıda yeni kavramın düşünsel boyutta tartışılmaya başlanmasıdır. Ayrıca bu dönem kullanılmaya başlayan kavramlar ileriki yıllarda da literatürdeki yerini korumuş ve tartışılmaya devam etmiştir. Ancak söz konusu dönemde kullanılan kavramlar, günümüzde Tanzimat dönemi yazınında kullanılmaya başladığı dönemki anlamına yakın ve doğru bir şekilde kullanılmakta iken, diğer bir kısmı tamamen göz ardı edilmektedir. Bu durum zaman zaman o dönem hakkında anakronizm problemini ortaya çıkarmaktadır. Bundan dolayı çalışmamızda Tanzimat dönemi kavramlar zemininden hareketle açıklanmıştır. Çalışmada yöntem olarak tarihsel araştırma ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Tanzimat dönemini nitelirmede kullanılması gereken kavramlar tespit edilmiş ve bu kavramlar yoluyla Tanzimat dönemi anlatısı oluşturulmuştur. Ayrıca incelenen tarih ders kitaplarında söz konusu kavramlardan bazılarının doğru şekilde ve doğru yerde kullanıldığı gözlemlenirken, var olan kavram yanlışlıkları ve değinilmeyen kavramların hangileri olduğu çalışmamızda açıklanmıştır.

 **Anahtar Kelimeler:** Kavram, Kavram Öğretimi, Tanzimat

## A Study on a Historical Period Based Concepts (Tanzimat Period Example)

**Abstract:** Concepts have very important position for writing and presenting of a period. The correct concepts using will ensure a better understanding of a historical period and will provide intellectual depth towards that period. In this context, in our study, the Tanzimat period (1839-1876) that accepted as turning point of the Ottoman-Turkish modernization process was explained by using of the concepts. Then, the following questions were explained: Were these concepts used in history textbooks used 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> classes in 2015-2016 education year? Were these concepts used correctly as meaning in history textbooks used 9<sup>th</sup>, 10<sup>th</sup> and 11<sup>th</sup> classes in 2015-2016 education year? The reason of the choice of the Tanzimat period in the study is being discussed in the intellectual dimension of the many new concept in this period. In addition, the concepts began to be used in the Tanzimat period have been maintained its place in the literature of this period and continue to be discussed. However, while the some concepts used in that period have been used correctly as meaning, some concepts have been completely ignored for presenting of that period today. This case also raises the problem of anachronism on that period. Therefore, in our study Tanzimat period was explained correctly by using of concepts. As method, historical research and descriptive method was used in this study. As a result of the study was identified the concepts to be used in the characterization of the Tanzimat period and the presentation of the Tanzimat period was created through these concepts. In addition, some of the concepts in the history textbooks was observed to be used correctly. In addition misconceptions and lacking concepts in the history textbooks were explained in this study.

 **Keywords:** Concept, Concept teaching, Tanzimat

 **Atıf için/cite as:**

Çiydem, E., & Özdemir, Y. (2015). Kavrama Dayalı dönem anlatımına yönelik bir çalışma (tanzimat dönemi örneği). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 81-100.

20. yüzyıl sonlarında meydana gelen küresel çaptaki değişimler eğitim ve öğretim alanında da yeni anlayışlar ortaya çıkarmıştır. Bu süreçte eğitim-öğretim süreci geleneksellikten sıyrılarak kaotik bir zemine doğru kaymıştır. Bu nedenle eğitim alanına bilhassa da tarih eğitimine olan ilgi bu süreçte her geçen gün önemini artırmıştır. Tarih söz konusu süreçte adeta sığınılacak bir liman haline gelmiştir.

Bu durum aynı zamanda eğitim ve öğretim süreçlerinde yeni bakış açılarının ve yeni yaklaşımların meydana çıkmasına vesile olmuştur. Eğitim-öğretim sürecinde sadece öğretmenin aktif olduğu ezberciliğe dayalı gelenekçi anlayış yerini tüm aktörlerin aktif şekilde rol aldığı bir öğretim ortamına bırakmaya başlamıştır. Eğitim-öğretim alanındaki bu dönüşüm sürecinde öğrencinin düşünme becerisini geliştiren ve bir konuya yönelik zihinsel derinlik sağlamasına yardım eden kavramlar ve kavram öğretimi ciddi manada ehemmiyetli bir hal almıştır.

Kavram, “sosyal bilimlerin, toplumsal fenomenleri analiz etmek, gözlemlenen dünyanın nesnelere sınıflandırmak, bu fenomenleri açıklayarak bir anlam yüklemek ve bu gözlemler temelinde üst düzey önermeler formüle etmek amacıyla başvurdukları terminolojik araçlara denir” (Marshall, 2009, s. 395). İnsan zihninde anlaşılan farklı obje ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısıdır (Ülgen, 2001). Başka bir tanıma göre kavram, bir şeyin bir nesnenin zihindeki ve zihne ait tasarımı... soyutlama yoluyla elde edilen zihinsel bir tasavvurdur (Dönmez, 2008).

Strauss ve Corbin’in belirttiği gibi; “Bilim kavramlar olmadan var olamaz; kavramlar bizim olguları anlamamıza ve bu olgular üzerinde etkili düşünmemize yardımcı olur. Bir kavrama bir ad verdiğimiz zaman; o kavramla ilgili sorular sorabiliriz, o kavramı inceleyebiliriz ve başka kavramlarla ilişkilendirebiliriz” (Strauss ve Corbin’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu tanımlardan yola çıktığımızda kavram, nesnelere, insanların, olayların, fikirlerin, ortak özellikleri temel alınarak gruplama da kullanılan bir kategoridir. Kavram tanımını şu şekilde de gösterebiliriz:

KAVRAM (Tüba, 2011, s. 687)			
Eğitim Bilimleri	Felsefe	Toplum Bilim	Yöntembilim
Ortak özellikler taşıyan bir dizi olgu, varlık ya da nesneye ilişkin düşünce ya da düşlemin nesne, varlık ya da oluşun zihinsel imgesi.	Nesnelerin ya da olayların ortak özelliklerini ortak bir isim altında toplayan tasarım.	Bilimde olguları çözümlmek, gözlemleri sınıflandırmak ve bu gözlemler temelinde üst düzey önermeler oluşturmak için başvurulan sözcük ya da sözcükler kümesinden oluşan soyut dilsel birim.	Bir olay, nesne, durum ya da koşulun ayırt edici özelliklerini göz önüne alarak kavranırlığı kolaylaştıran düşünsel bütünlük.

Kavramlar tarih derslerinde öğrencilerin dersi anlamaları için inşa ettikleri yapının temel taşı konumundadır. Bu yönüyle tarih açısından anlatılan konunun veya dönemin daha iyi anlaşılmasını sağlarlar. Tarih öğretiminde kavramların kullanımı; tarihsel bilgileri düzene koymak, genellemeler yapmak, benzer ve farklılıkları görmek, modelleri bulmak ve tarihsel olaylar arasında bağlantılar kurmak gibi birçok fayda sağlamaktadır. Ayrıca kavram öğretimi, öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmelerine, bir konuya yönelik zihinsel derinlik ve genişlik kazanmalarına ve bir konu veya dönem hakkında analiz-sentez basamaklarını etkin biçimde kullanmalarına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.

Kavram kullanımı kadar bu kavramların nasıl ve ne zaman öğretileceği de oldukça önemlidir. Ausubel, kavram öğrenmeye tümden gelim yöntemiyle başlamayı önermektedir. Bu, eğitim bilimcilerin “Sunuş yolu ile kavram öğretimi” adını verdikleri geleneksel bir yöntemdir. Kavramı ifade eden sözcüğü verme, kavramın sözel bir tanımını verme, tanımın anlaşılması için kavramın tanımlayıcı ve ayırt edici niteliklerini belirtme, öğrencinin kavramla ilgili örnekler ile ilgili olmayan örnekler bulmasını sağlama basamaklarından oluşur (Safran, 2009). “Buluş yoluyla kavram öğretimi” adı da verilen tümevarımsal modelde ise; mevcut olgulardan hareket ederek, önce kavramın örnekleri öğrencilere verilir. Sonrasında öğrenciler farklı örneklere isim olan kavramları tespit ederek bir genellemeye giderler. Bu yöntem öğrencileri aktif hale getirerek, bilgi üretilmesini sağlar (Safran, 2009). Kavram öğretimi bilgileri sınıflama ve kategorilere ayırma sürecinin esasıdır. Kavramların etkili öğretiminin yapılması için değişik yöntemler önerilmektedir. Bu yöntemler şunlardır: Kavram haritaları, anlam çözümlene tabloları, kavram ağları, kavram

tabloları, kavram bulmacaları, kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri ve grafik düzenleyiciler.

Kavram öğretimi iki aşamada incelenmektedir (Safran, 2009);

1- Kavram Oluşturma: Kavramın benzer ve ayrı yanlarını algılayarak benzerliklerden genelleme, genel bir düşünce oluşturma (Tüba, 2011, s. 688).

2- Kavram Kazanma: Oluşturulan kavramın algılanan özelliklerini birbirleriyle ilişkilerine göre uygun kural ve ölçütlerle inceleyerek gruplama yapmak (Candan, 1998).

Kavram öğretiminde, öğrencilerin kavramın temel niteliklerini bilmeden, öğretim sürecinden önce onlar hakkında düşünmeleri; grafik, kart, diyagram ve şerit gibi görsel malzemelerin kullanımı ve kavramlara yönelik yorumlayıcı-sorgulayıcı sorular sorulması gibi hususlar önemlidir. Tarih eğitiminde kavram öğretiminde kavramların anlatılan dönem için ne ifade ettiği, bir kavramın tarihsel süreç içerisinde ne gibi değişimler geçirdiği ve bilhassa belirli dönemlere özgü kavramların ciddi anlamda felsefi bir arka planının olduğu öğrencilere verilmelidir. Tarih derslerinde belirli bir dönem anlatılırken, o döneme özgü kavramların ve anlamlarının doğru bir şekilde öğretilmesi, öğrencinin ilerleyen yıllarda edineceği bilgileri daha iyi temellendirmesine ve konuya yönelik zihinsel derinlik katmasına yardımcı olmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, kavramlar zemininden hareketle, Osmanlı İmparatorluğu'nda 1839-1876 yılları arasında kapsayan Tanzimat dönemi örneğinde bir tarihsel dönemi açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Tanzimat dönemi anlatılarında kullanılması gereken kavramlar nelerdir?

2-Kavramlara dayalı Tanzimat dönemi anlatısı nasıl oluşturulabilir?

2-Bu kavramların 9., 10. ve 11. sınıf tarih ders kitaplarında kullanılma durumu nedir?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Araştırmada yöntem olarak ilk aşamada tarihsel yöntem ikinci aşamada ise betimsel yöntem

kullanılmıştır. Tarihsel yöntemde araştırmacı tarafından dönemin dokümanları dikkatlice okunarak odaklanılan problemle ilgili olarak “geçmişte ne oldu?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Betimsel yöntemde ise, verilen bir durum olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır (Büyüközük ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda ilk aşamada araştırmacı tarafından ilgili döneme ait birinci el kaynak ve başucu niteliğinde diğer eserler incelenerek söz konusu kavramların tespiti yapılmış, ikinci aşamada ise tespit edilen bu kavramların 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarında kullanılma durumu belirlenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Çalışmada konu olarak Tanzimat dönemi ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmanın evreni Tanzimat döneminde yayımlanmış olan birincil elden kaynaklar, ikincil elden araştırma eserler ve tarih ders kitaplarıdır. Çalışmada örneklem ise birincil elden kaynak niteliğinde olan ve 1862 yılında yayımlanmaya başlayan ilk özel gazete Tasvir-i Efkâr, Londra’da Genç Osmanlılar adlı muhalif gurubun 1868-1870 yılları arasında yayımlanmış olduğu Hürriyet gazetesi, Tanzimat dönemi hakkındaki ikincil elden araştırma eserler ve 2015-2016 eğitim öğretim yılında 9., 10. ve 11. Sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarıdır. Bahsi geçen gazetelerin seçilmesindeki temel amaçlı örneklem kullanılmıştır. Tasvir-i Efkâr’ın tercih edilmesinin sebebi, ilk özel gazete olması, bu nedenle resmi duyurular yanında dönem hakkında özgün yazıların bu gazetede yoğun olarak yayımlanmaya başlamasıdır. Hürriyet gazetesi ise muhalif olması ve iktidar baskısından uzak bir yerde yayımlanmış olması sebebiyle tercih edilmiştir. Araştırma eserlerde ise ulaşılabilir durumda olan tüm eserler incelenmeye alınmıştır. Araştırmacının Tanzimat dönemi üzerine çalışıyor olması söz konusu incelemeyi mümkün kılmıştır. Ders kitapları bağlamında ise 9., 10. ve 11. Sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarındaki Tanzimat dönemi konuları ile sınırlama getirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında veri toplama araçları olarak Tanzimat döneminde (1839-1876) yayımlanmış birinci elden kaynak niteliğinde olan gazeteler ve Tanzimat dönemi hakkında yazılmış ikincil elden araştırma eserler ikinci aşamasında ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan tarih ders kitapları kullanılmıştır. İlk aşamada araştırmacı

tarafından ilgili döneme ait birinci el kaynak ve başucu niteliğinde diğer eserler incelenerek söz konusu kavramların tespiti yapılmıştır. Ardından Tanzimat dönemi üzerine çalışan iki uzman tarafından bu kavramların gerçekten o dönem için önemli olup olmadığına yönelik görüş alınmıştır. Alınan görüş sonucunda kavramların Tanzimat dönemini nitelenmesi bağlamında doğru şekilde seçildiği tespiti yapılmıştır. Ancak bazı kavramların bizzat o dönemde değil, sonraki dönemlerde Tanzimat dönemini anlatmak için kullanıldığı üzerinde durulmuş ve bu yönde bir ayrıma gidilmiştir. Kavramların tespiti yapıldıktan sonra kavramlar zemininden hareketle Tanzimat dönemi anlatısı oluşturulmuştur. Son olarak, tespit edilen kavramların 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 9., 10. ve 11. sınıflarda okutulan tarih ders kitaplarında Tanzimat dönemi konusunda kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmışsa ne ölçüde doğru kullanıldığı belirlenmiştir. Nihayetinde varsa eksiklikler belirlenmiş ve Tanzimat döneminin kavramlar zemininden hareketle incelemesi yapılmış ve sonrasında ders kitapları bağlamında var olan eksiklikler açıklanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Tanzimat dönemi anlatılarında üzerinde durulması ve öğretilmesi gereken on sekiz, üzerinde çok durulmasa da bilinmesi gerekli on bir kavram olmak üzere tespit edilen yirmi dokuz kavramın neler olduğu açıklanmıştır. Ardından tespit edilen kavramlar vasıtasıyla Tanzimat dönemi anlatısı oluşturulmuştur. Son olarak da bu kavramların ders kitaplarında kullanılma durumu ortaya konmuştur. Tespit edilen kavramlar aşağıdaki tabloda sıralanmıştır:

**Tablo 1**

*Tanzimat dönemini nitelirmede seçilen kavramlar listesi<sup>1\*</sup>*

Asrileşme*	Etnisite*	İsyan	Millet	Nizam	Sosyal Darwinizm*
Azınlık	Garplılaşma*	İttihad	Milliyetçilik	Osmanlıcılık	Sosyalizm*
Batılılaşma*	İslahat	Liberalizm	Modernleşme*	Pozitivizm	Tanzimat
Cedid	İhtilal	Materyalizm*	Muasırlaşma*	Reform	Terakki
Devrim*	İnkılap*	Medeniyet	Nasyonalizm	Sivilizasyon	

Yukarıdaki tabloda verilen kavramlardan “azınlık, cedid, ıslahat, ihtilal, isyan, ittihad, liberalizm, medeniyet, millet, milliyetçilik, nasyonalizm, nizam, Osmanlıcılık, pozitivizm, reform, sivilizasyon,

\* Listede yanında “\*” işareti olan kavramlar Tanzimat döneminde ya kullanılmamış ya da nadiren kullanılmıştır. Ancak sonraki yıllarda Tanzimat dönemini nitelirmede oldukça önemli yer edinmişlerdir. Bu nedenle çalışmaya dâhil edilmiştir.



tanzimat, terakki” kavramları Tanzimat döneminde sıklıkla kullanılmaktadır. Bu kavramlar ya o dönemde literatüre dâhil olmuş ya da daha önce literatürde olmasına rağmen kullanımı Tanzimat döneminde oldukça artmıştır. “Asrileşme, batılılaşma, devrim, etnisite, garplılaşma, inkılap, materyalizm, modernleşme, muasırlaşma, sosyal darwinizm, sosyalizm” kavramları ise o dönem ya kullanılmamış ya da nadiren üzerinde durulmuştur. Ancak bu kavramlar sonraki dönemler Tanzimat dönemi literatüründe yer almaktadır. Bu bize Tanzimat dönemi anlatılarında içinde yaşanan dönemde kullanılan ve Tanzimat dönemine uygun düşen bazı kavramların Tanzimat dönemi anlatılarında kullanılmış olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen kavramların belirlenmesinde literatürde geçen bütün kavramlara elbette yer verilmemiştir. Yanlış olarak kullanılan kavramlar, belirlenen kavram listesine dâhil edilmemiş, ancak çalışmanın içeriğinde söz konusu yanlış kullanımlara değinilmiştir. Çalışmadaki amaç doğrultusunda o dönemi nitelemede doğru şekilde kullanılmış veya kullanılmakta olan kavramlar seçilmiştir. Belirlenen kavramlar zemininden hareketle Tanzimat dönemi açıklanmaya çalışılmıştır.

## **Kavramlar Yoluyla Tanzimat Dönemi’ni Anlamak**

### **Tanzimat Nedir?**

Osmanlı İmparatorluğu’nda 1839-1876 yılları arasındaki ıslahat dönemini niteleyen “Tanzimat” kavramının sözlük anlamı “düzenlemeler” manasını taşımaktadır. Tanzimat kelimesinin kökenine baktığımızda da karşılaştığımız şey “nizam” kelimesidir. “Nizam”, bir dönemi ifade etmede önemli bir kavramdır. Bilindiği üzere XIX. yüzyıl gerek Avrupa’da gerek Osmanlı İmparatorluğu’nda reformların yoğun olarak gündemde olduğu bir dönemdir. Bu yüzyıldaki reformların temel gayesi var olan ve olası kaos ortamını ortadan kaldırmaktır. İdeal bir düzen arayışı her devletin gündemindedir. Tanzimat ise “düzeltme, yoluna koyma” anlamına gelen “tanzim” kelimesinin çoğuludur ve “düzenlemeler, düzeltmeler” anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 1032). “Tanzimat” kavramı, Osmanlı devlet adamlarının kafasındaki ideal düzen arayışını yansıtmaktadır. “ ‘Tanzimat’ veya resmi adıyla ‘Tanzimat-ı Hayriye’ yani hayırlı düzenlemeler adıyla anılan hareket, Osmanlı Devleti’nde uygar Batı âlemine uygun bir şekil ve ruh vermek ve bilhassa Fransız İhtilali ile ortaya çıkan insan hakları prensiplerini Osmanlı memleketlerinde yaşayan halka da tanıtmak amacıyla girilen büyük bir devrim hareketi” olarak tanımlanmıştır. (Sertoğlu, 1973, s. 9).

Koçer (1970) ise Tanzimat Fermanı'nı hakkında; "XVII. yüzyıldan beri durdurulamayan gerileme safhalarının sonucunda zayıflayan devlete, yeni meseleleri hal imkânı vermek üzere, devleti ıslah ve tekâmül yoluyla gençleştirmek ve yenileştirmek teşebbüsü" açıklamasını yapmıştır (s. 122). Kısaca hedeflenen ideal düzene ulaşma gayretlerinin görüldüğü süreç, "Tanzimat Fermanı" ya da "Gülhane Hatt-ı Hümayûnu" isimli fermanla başlamıştır. Bu dönem Avrupa ile olan ilişkilerin yoğunlaştığı bir süreçtir. Osmanlı aydın bürokratları bu süreçte "devlet nasıl kurtulur" sorusunun cevabını aramaktadırlar.

### **Tanzimat Dönemi İslahatının Sebebi**

Tanzimat dönemi ıslahatının sebepleri elbette sadece milliyetçilik veya bağımsızlık talepli isyanlar değildir. Bu başlık altında üzerinde durulmak istenen husus Tanzimat Fermanı'nın ilan edilmesinde ve bu ferman ile başlayan dönemdeki ıslahatlardaki sebeplerden en mühimi olan imparatorluğun bütünlüğünün korunma arzusunun ön plana çıkarılması gerektiğidir. Bu nedenle hayata geçirilen Osmanlıcılık ideolojisi, farklı ırk, mezhep ve etnik unsurlardan halkları kaynaştırmayı amaçlayan bir program şeklinde yürütülmek istenmiştir. Bu amaç ve program bağlamında "millet, milliyetçilik, Osmanlıcılık" kavramlarının bilinmesi zaruridir. Arapça 'mille' kelimesinden gelen "millet"; "din, mezhep, bir dinde veya mezhepte bulunanların topu, sınıf, topluluk" anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 648). Tanzimat dönemine kadar Osmanlı Devleti'nde bu tanıma paralel olarak millet kavramının tanımı din üzerinden yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nin millet sınıflandırması da bunu kanıtlar niteliktedir. Millet-i Beyza, Müslümanların hepsi; millet-i hâkime, hâkim millet; millet-i İslam, İslam dininde bulunanların hepsi; millet-i mesihyye, Hıristiyanların hepsi anlamlarında kullanılmıştır. Ancak bu tanımlamalar Tanzimat dönemi ile birlikte değişmeye başlamıştır. Millet, "aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu, ulus" (TDK, 2011, s. 1683) anlamında kullanılmaya başlanmıştır.

Millet tanımında yaşanan değişiklikteki temel sebeplerden biri Fransız İhtilali ile birlikte milliyetçilik akımının hız kazanmasıdır. Bu durum imparatorluklar için büyük bir tehlike arz etmiştir. Avrupa'da millet daha önceki dönemlerden itibaren Fransızca "nation" kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. Bu manasıyla milliyet, "aynı kavim ve cinsten olma, kavmiyet" anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s.

649). Başka bir ifade ile “millet” kelimesi Fransızca “nation” kelimesinin karşılığı olarak “aynı soydan, aynı kökten” anlamına gelmekte olup ortak değerleri olan insanlar topluluğunu ifade etmektedir. Fransız İhtilali ile birlikte Osmanlı Devleti bünyesindeki halklar bahsi geçen “millet (nation)” tanımı doğrultusunda kendilerini konumlandırmaya başlamışlardır. Bunun içinde Osmanlı Devleti daha önce de değindiğim üzere Osmanlılık fikri ile millet tanımındaki değişikliğe ve bu değişikliğin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki olumsuz etkisine karşı koymaya çalışmıştır.

Milliyetçilik imparatorluklar ve kendisi de bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti için kötü sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Osmanlı Devleti o dönemde bünyesinde bulundurduğu halkları kendi milleti olarak kabul etmektedir. Ancak kendi milleti olarak kabul ettiği topluluklar kendilerini bu şekilde konumlandırmamaktadır. Bu noktada bizim için önem arz eden, “etnisite” ve “azınlık” kavramları olacaktır. Ülken (1969)’in “etnik zümre” olarak tanımladığı “etnisite” kavramının kökü “ethnos/ethnikos” ve “ethnie” seklerinde Grekçe metinlerde mevcuttur. Emiroğlu ve Aydın tarafından hazırlanmış olan Antropoloji sözlüğünde şöyle bir tanımlama yapılmaktadır: “Belirli dinsel, mekânsal ve/veya kültürel özellikler bakımından hem kendisini diğerlerinden ayrı gören hem de diğerleri tarafından başka sayılan, bütünlüklü bir kimliğe ve kendine özgü kültürlenme sürecine sahip, içerden evlenmek suretiyle bu grup kimliğini koruyan ve grubun sürekliliğini sağlayan toplumsal/kültürel ve bazen de siyasal oluşum” (Kudret ve Suavi, 2003). Günlük dilde “etnisite”, halen azınlık sorunları ve ırk ilişkilerini tanımlamak için kullanılmakta, ulusçu duruş açısından sorun ya da sorunları çağrıştıran ulus devletler tarafından da ciddi bir tehdit olarak algılanmaktadır (Özdemir, 2008).

Azınlık ise; “1. Bir toplulukta kendine özgü nitelikler bakımından ayrı ve ötekilerden sayıca az olanlar, azlık, ekalliyet, çoğunluk karşıtı; 2. Bir oylama sırasında sayıca az olma durumu; 3. Bir ülkede ayrı soydan veya inançtan olan ve sayıca az bulunan topluluk, ekalliyet” anlamlarına gelmektedir” (TDK, 2011, 216). Başka bir tanıma göre; “bir nüfus yığını içinde asıl topluma göre az sayıda ve başka etnik kökten veya dinden olanların teşkil ettiği zümredir” (Ülken, 1969). Yine azınlık kavramı ile yakın anlamda kullanılan bir diğer kavram “zımmi”; “İslam devletlerinde cizye ve haraçla vergiye bağlı olan ve Müslüman olmayan uyruklara verilmiş isim” anlamına gelmektedir (Ülken, 1969, s. 338).

Osmanlı Devleti bünyesinde bulunan halklar yukarıdaki tanımlara paralel olarak kendilerini Osmanlı Devleti'nin bir parçası olarak kabul etmemişlerdir. Bu noktada devreye giren milliyetçilik akımının da etkisiyle bağımsız bir devlet kurmak için harekete geçmişlerdir. Bu amaçlarına ulaşabilmek için seçtikleri yol ise “isyan” olmuştur. İsyân; “İtaatsizlik, emre boyun eğmeme, ayaklanma” anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 464). Bu kavramı açıklarken dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, isyanın başarıya ulaşıp ulaşmadığıdır. Eğer bir isyan başarıya ulaşmışsa, bu ihtilale dönüşür. Yani isyanın sonucu, onun isyan mı yoksa ihtilal olarak mı anılacağını belirleyen temel özelliktir. Buradan da anlaşılacağı üzere Arapça “halel” kökünden gelen “İhtilal”, bozukluk, bozulma, karışıklık, düzensizlik anlamlarına gelmektedir. Bu kavramı anlamları açısından sınıflandıran Tarihçiler de mevcuttur. Özdemir (2010)'e göre “ihtilal”; “dil bilim açısından, zarar, ziyan, kargaşa, düzensizlik, altüst oluş, halk tarafından gerçekleştirilen köklü yenilik; sosyoloji bilimi açısından, aşağıdan yukarıya doğru gerçekleştirilen köklü ve şiddetli yenilikler; hukuk bilimi açısından; hiçbir kanun ve kaideye bağlı kalmaksızın, halk tarafından gerçekleştirilen köklü ve şiddetli yenilikler; siyaset bilimi açısından, halk tarafından gerçekleştirilen köklü ve şiddetli yeniliklerdir” (s. 2). “İhtilal” kavramı yerine “devrim” kavramının kullanıldığı da görülmektedir. Devrim, “belli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişiklik” demektir (TDK, 2011, s. 650). Özdemir (2010)'e göre; “bu kullanım meydana gelmiş olan sosyal hareketlerin algılanmasını zorlaştırmaktadır. Doğru kullanım, yukarıdan devrim (inkılâp) ve aşağıdan devrim (ihtilal) şeklinde olabilir” (s. 2).

Bu kavramlarla bağlantılı bir diğer kavram ise “inkılâp”tır. Bu kavram Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı Devleti için bir anlam ifade etmese de, Avrupa'da sanayi alanında meydana gelen gelişmeler bu kavramla ifade edilmektedir. İnkılâp, Arapça kökenli olup, Osmanlıca bir kavramdır. Kökü sürekli değişen anlamına gelen “klb”dir (Özdemir, 2010, s. 1). İnkılâp, “değişme, bir halden başka bir hale dönme” anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 439). Türk Hukuk Lügatinde ise inkılâp; “bir milletin sahip olduğu siyasi, sosyal ve askeri alanlardaki kurumların devlet eliyle, makul ve ölçülü metotlarla köklü bir şekilde değiştirilerek yenileştirilmesi” şeklinde tanımlanmıştır. (Türk Hukuk Kurumu, 1991).

## Tanzimat Döneminde Amaç

Osmanlı aydın bürokratları, Avrupa'yı rehber alarak, askeri, siyasal, toplumsal ve ekonomik olarak geride kalmış olan Osmanlı Devleti'ni yenileşme sürecine sokmuşlardır. Tanzimat dönemi bu sürecin ilk kapsamlı adımıdır. Amaç devletin yıkılmasını önlemektir. Bu amaç için ulaşılmaması gereken noktayı belirten “medeniyet” kavramı oldukça önemlidir. Avrupa'ya giden Osmanlı devlet adamları oradaki gelişmeleri görünce, Avrupa'nın ulaştığı seviyeyi anlatmak için ilk önce “sivilizasyon” kavramını kullanmışlardır (Bora ve Gültekingil, 2004). Ancak 1850'lerde bu kavram yerine “medeniyet” kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Arapça kelime olan “medine”; “şehir” demektir (Develioğlu, 2003, s. 599). Medeni ise; “şehirli, şehre mensup” anlamına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 598). Bu kelimelerden türeyen medeniyet; “şehirlilik, uygarlık” anlamındadır. Kamus-i Türki'de “medeniyet”in tanımı şöyle yapılmıştır; “ilm ve fünun ve sanayi ve ticaretin semaretinden çok istifade ile hüsn halde ve refah ve asayişde yaşayış” (Sami, 2002, s. 1315).

Medeniyet arzusundaki temel gaye, Osmanlı Devleti'ni kurtarmaktır. Bunun için de birlik ve bütünlüğün sağlanması en önemli koşuldur. Bu doğrultuda “ittihad” kavramı kullanılır. “Bir olma, birleşme, aynı fikirde olma, birlik” (Develioğlu, 2003, s. 470) anlamlarına gelen “ittihad” kavramı dönemin ideolojisi “Osmanlıcılık” ideolojisinin amacını da açıklamaktadır. Bu ideolojinin amacı birlik ve bütünlüğü sağlayarak yeni bir kimlik ve millet oluşturmaktır. Ulus devletlerin güç kazandığı bir dönem de Osmanlı devlet adamları da bu ideolojiyi kullanarak Osmanlı milleti oluşturmaya çalışmışlardır. Tanzimat döneminde hedeflenen “medeniyet”e giden yollardan biri de “terakki”dir. “Yukarı kalkma, yükselme, ilerleme” (Develioğlu, 2003, s. 1082) manalarına gelen “terakki”den beklenti, devletin bir an önce çağını yakalayıp, yıkılmasını önlemektir. Osmanlı Devleti'nin çağının gerisinde kaldığını gören Osmanlı devlet adamlarına göre bu amaç için iyiye doğru bir atılım gereklidir. Bu atılım ancak “terakki” ile mümkün görülmüştür. “Terakki” nasıl sağlanabilir konusunda bir takım farklı görüşler olmasına rağmen, ortak görüş “yeni bir düzenin” sağlanması ile olmuştur. Bundan dolayıdır ki, iki kavram bu dönemin kilit taşı konumundadır: “nizam” ve “cedid” kavramları. Arapça kökenli “nizam” kavramı; “düzen, usul, tertip, yol ve zamanın icaplarına göre konulan esaslar” anlamına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 842). “Cedid” ise; “yeni, kullanılmamış, pek az

zamandan beri bilinen veya mevcut olan” demektir (Develioğlu, 2003, s. 129). Bu yeni düzen arayışı Tanzimat dönemi öncesine götürülebilir. Bu anlamda, nizam-ı cedid\* kavramı Osmanlı devlet adamları tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle de III. Selim dönemi, bu kavramın amacı doğrultusunda kullanıldığı bir süreçtir. Bu süreçte yapılan tüm yeniliklere de nizam-ı cedid adı verilmiştir.

### **Tanzimat Dönemi’nde Siyaset**

Tanzimat dönemi devlet adamlarının kötü gidişatı durdurmak için, kafalarındaki çözüm önerisi Batı’yı örnek almaktır. Aslında bu bir zorunluluktur. Çünkü önceleri Batı’ya karşı üstün olan Osmanlı Devleti, artık onun gerisindedir. Hatta Batı yani Avrupa, bu dönemde ortaya çıkan gelişmeler vasıtasıyla sadece Osmanlı Devleti’ni değil Asya, Afrika ve Amerika kıtalarının içinde bulunduğu daha geniş coğrafyaları da etkisi altına almıştır. Osmanlı Devleti’nin bu süreçte izlediği yol günümüzde çeşitli kavramlarla ifade edilmektedir. Bunlar; “asrileşme, muasırlaşma, garplılaşma, batılılaşma, modernleşme” kavramlarıdır. “Asrileşme”; başlangıçta yenilenmeyi ifade etmekle birlikte kısa bir zaman sonra zamaneleşmeye indirgenerek değersizleşme anlamında da kullanılmıştır. Tanzimat döneminde kullanıma sokulmuştur. “Muasırlaşma” kavramı, II. Meşrutiyet döneminde Türk düşünce dünyasına girmiştir.\*\* Genel anlamda kendi kalarak, yenilenmeyi ifade etmektedir. “Garplılaşma” kavramı da II. Meşrutiyet döneminde Türk düşünce hayatına girmiştir. İki anlamda kullanılmıştır. Birincisi her şeyiyle batıyı aktarma, diğeri ise seçmeci batılılaşma. “Batılılaşma” ise; garplılaşma ile aynı anlama gelmektedir. Nitekim “Batı” kelimesinin Osmanlı dilindeki karşılığı “garp” kelimesidir. Bütün bu adlandırmaları içine alacak şekilde günümüzde de yaygın bir şekilde kullanılan kavram “modernleşme”dir. Bu kavram ilk kez Batılılar tarafından Pagan dönemden Hıristiyanlığa evrilirken, bu durumu ifade etmek için kullanılmıştır. Bu kavramın kökü Latince “modo”dur. Dilimize “moda” olarak geçmiştir. “En son, en yeni” anlamlarına gelmektedir. Belirtildiği üzere Tanzimat Dönemi, Osmanlı-Türk modernleşmesinin milat noktası niteliğindedir. Bunun içinde Tanzimat Dönemi’nin anlatımında modernleşme kavramının çok iyi bir şekilde izah edilmesi zaruridir.

\* Nizam-ı Cedid kavramı ilk kez İbrahim Müteferrika tarafından Avrupa’da yeni askerlik kuruluşlarını, bu kuruluşların gerektirdiği silah değişikliklerini, taktik ve strateji yeniliklerini anlatma amacı ile kullanılmıştır.

\*\* Ziya Gökalp tarafından kullanıma sokulan bu kavram, Mustafa Kemal tarafından da sıklıkla kullanılmıştır.

Batı'nın bu gelişmişliğinin arka planındaki en önemli etken “Aydınlanma dönemi”dir. Aydınlanma dönemi, Avrupa'nın XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda geçirmiş olduğu değişim sürecini ifade eder. Aydınlanma; “insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmayış durumu ise, insanın kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışıdır. İşte bu ergin olmayışa insan kendi suçu ile düşmüştür; bunun nedenini de aklın kendisinde değil, fakat aklını başkasının kılavuzluğuna ve yardımı olmaksızın kullanmak kararlılığını ve yürekliliğini gösteremeyen insanda aramalıdır” (Özdemir, 2011, s.1). Başka bir ifadeyle “Aydınlanma dönemi” dediğimiz şey insanın kendine akli rehber alması ile başlayan bir süreçtir. Bu dönemler sayesinde skolâstik düşünceden kurtulan Avrupa, aklın önündeki engelleri aşabilmiş ve büyük atılımlar başlatabilmiştir. Bu atılımlar sayesinde de Doğu'nun bilim, teknoloji, siyaset alanlarında Doğu dünyasının önüne geçebilmiştir. Avrupa'da bu gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan bir akım “materyalizm” olmuştur.

Aydınlanma dönemi ile birlikte ortaya çıkan farklı düşünce ekolleri, modernleşme sürecinin oluşumunu da beraberinde getirmiştir. Bunlar; “nasyonalizm, pozitivizm, sosyal darwinizm, liberalizm, sosyalizm”dir. Hepsinin ortak yönü dönemin Avrupa'sını ve sonraki yıllarda Dünyamız üzerinde yaşanan gelişmelere yön vermeleridir. Nasyonalizm etnik unsurlar üzerindeki etkisi ile; pozitivizm, akli kendisine rehber alması ile; sosyal darwinizm, hayatta kalmak için mücadele ve ilerleme prensibi ile; liberalizm, müdahaleye karşı duruşu ve özgürlük sloganı ile; sosyalizm, ortaya koyduğu eşitlik prensibi ile çok önemli etki alanları elde etmişlerdir. Bu kavramlar içerisinde Osmanlı Devleti'ni diğerlerine göre çok daha yakından ilgilendiren ise “nasyonalizm” yani “milliyetçilik” olmuştur.

Tanzimat dönemi ıslahatının arka planında bu fikir akımlarının etkilerini görmek mümkündür. Ancak burada çalışma kapsamı dışına taşmamak için bu husus hakkında ayrıntıya gidilmemiştir. Bu noktada bizim için “ıslahat” kavramı önemlidir. Yaşanan isyanlar sonucu toprak kaybeden Osmanlı Devleti'nde bu kayıpları durdurmak amacıyla askeri alanda başlatılan ıslahat, sonraki yıllarda diğer alanları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu yeniliklerle kötü gidişatı engellemeyi amaçlayan Osmanlı Devleti'nin bu yöndeki ilk kapsamlı girişimi Tanzimat Dönemi'dir. Bu nedenle, “ıslahat”, Tanzimat dönemi anlatılırken üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Bu kelime Arapça “sulh”(barış barışma, uzlaşma) kökünden gelir. “Düzeltilme veya iyileştirme işleri” anlamlarına gelmektedir (Develioğlu, 2003, s. 398).

## **Kavramlar Boyutuyla Ders Kitaplarında Tanzimat Dönemi**

Tanzimat kavramı, incelenen ders kitaplarında geçmesine ve konu başlığı olmasına rağmen, kavramın tanımı, sözlük anlamı veya kökeni hakkında bir açıklamaya rastlanılmamıştır. Bu husus ders kitaplarındaki önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Osmanlının neden bu kavramı tercih ettiği ise ilgi alanı dışında tutulmuştur. Bu eksiklik öğrencilerin dönemin felsefesini ve dönemde yürütölen siyaseti anlamalarında zorluklar ortaya çıkarabilir. Halbuki “tanzimat” kavramının ve dönem için ne kadar önemli olduğu aktarılsa, dönemin ıslahat programının ve bu ıslahatın hedeflerinin öğrenciler tarafından anlaşılması kolaylaşacaktır.

Tanzimat dönemi ıslahat programının hedeflerinden biri olan “medeniyet”e ulaşma çabası bağlamında “sivilizasyon” ve “medeniyet” kavramları dönemi anlamamız için önemli bir yere sahiptir. Bu kavramlara ders kitaplarında Tanzimat dönemi konusu ele alınırken yer verilmemiştir. Oysa Tanzimat dönemi anlatılarında bu kavramların yer alması, en başta Osmanlı İmparatorluğu’nun Tanzimat dönemi ıslahat programını yürütürken, bir tür çağının gerisinde kalmama gayreti içinde olduğunu ortaya koyacaktır. Nitekim Tanzimat dönemi, Avrupa’da başlamış olan modernleşme yürüyüşüne yetişme çabasıdır.

Tanzimat dönemi ıslahat programının en temel gayesi, Osmanlı İmparatorluğu’nda birlik ve bütönlüğü sağlamak ve bu birliğin devamlılığını sağlamak olmuştur. Bu bağlamda üzerinde durulan kavramlar; Osmanlıcılık, millet, milliyetçilik ve ittihad” olmuştur. 11. sınıf tarih ders kitabında Osmanlıcılık kavramı, eğitim alanındaki ıslahat anlatılırken kullanılmıştır. Söz konusu kitapta; “Tanzimat Döneminde siyasi alanda olduğu gibi eğitim alanında da ‘Osmanlıcılık’ ilkesi hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Yeni okullar açılarak Müslüman ve gayrimüslim herkesin buralarda aydınlanıp Osmanlı vatandaşlığı bilincine erişmesi hedeflenmiştir” ifadesi yer almaktadır. (Okur, Aksoy, Kızıltan, Sever, Öztürk ve Karaman, 2015, s. 191). Bu ifadeler ile Osmanlıcılık ideolojisinde temel amacın birlik ve bütönlüğü sağlamak olduğu anlamı verilmek istenmiştir. Ancak Tanzimat dönemi siyasi olaylarının anlatıldığı 10. sınıf tarih ders kitabında ünitenin başında Osmanlıcılık kavram olarak yer almasına rağmen, Tanzimat dönemi konusu anlatılırken bu kavrama yönelik herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Fakat daha ileriki konu olan “Osmanlı İmparatorluğu’nda dağılmayı önleme çabaları” anlatılırken Osmanlıcılık ideolojisinin sebepleri ve ne olduğu hakkında



doğru açıklamalar yapılmıştır (Turan, Genç, Çelik, Genç ve Türedi, 2015, s. 196). Bu açıklamaların en azından, Tanzimat dönemi başlığı altında yer almasının daha isabetli olacağı düşünülmektedir. Diğer bir ders kitabında ise; “Tanzimat ve Islahat Fermanı ile Osmanlı Devleti’nde batılılaşma hareketi hızlandı. Açılan yeni okullarda yenilikçi anlayışa sahip insanlar yetişti. Ancak gelenekçi ve yenilikçi eğitim anlayışı fikir çatışmalarını da beraberinde getirdi. Bu durum Osmanlı toplumunda Osmanlıcılık, Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük gibi fikir akımlarını ortaya çıkardı” (Yılmaz, 2015, s. 179) şeklinde bir cümle açıklama yapılmıştır. Anlaşıldığı üzere bu fikir akımlarının ortaya çıkışını bu şekilde açıklama ciddi bir kavram kargaşasına yol açabilecek durumdur. Konu ele alındığında öncelikle Tanzimat Dönemi ideolojisinin Osmanlıcılık olduğu açıklanması gerekirken, bütün ideolojileri bir anda işin içine katarak temelsiz bir arka plan sunulması muhtemel kavram yanlışlarını ve kavramlar ile kullanıldığı dönemler arasında bağlantı problemlerini beraberinde getirecektir.

Ders kitapları incelendiğinde milliyetçilik kavramına olan vurguyu hepsinde görmekteyiz. Örneğin 10. sınıf tarih ders kitabında; “XIX. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’ni bekleyen tehlikelerin başında Fransız İhtilali ile dünyaya yayılan milliyetçilik akımı gelmektedir. Çünkü Osmanlı Devleti çok uluslu bir devlettir. Diğer yandan XIX. yüzyıl, Avrupa ülkelerinin Balkanlar üzerinde hâkimiyet kurma mücadelelerine sahne oldu. Başta Rusya olmak üzere İngiltere, Fransa ve Avusturya Osmanlı Devleti’nde yaşayan çeşitli ulusları kışkırtmaya başladılar. Bunun sonucunda Balkanlarda Sırp ve Yunanlar, Osmanlı Devleti’ne karşı ayaklandılar. Milliyetçilik akımları sonucunda Balkanlarda birçok yeni devlet kuruldu” (Yılmaz, 2015, s. 163) ifadeleri ile milliyetçilik ideolojisinin Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki etkileri açıklanmıştır. Fakat burada belki gözden kaçan husus, milliyetçilik akımını Fransız İhtilali ile başlatmak olmuştur. Bunun yerine “Fransız ihtilali ile milliyetçilik akımı hız kazanmış, bölge ve dünya genelinde etkisini artırmıştır” şeklinde ifadenin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Ders kitaplarında da birçok yerde geçen “ıslahat” kavramı, düzenleme veya yenilik anlamında kullanılmıştır. Ancak tarih ders kitaplarının birinde Tanzimat dönemi yenilikleri anlatılırken “reform” kelimesi, “ıslahat” kavramına tercih edilmiştir (Okur ve diğerleri, 2015, s. 92). “Reform” kelimesi, Batı’da dinsel alanda yapılan yenilikleri ifade etmek için kullanılırken, dilimize yenilik ve yenilenme anlamlarıyla

girmiştir. Geniş manada, “reform”; “toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeyen kurumları bazı prensip ve şekil değişiklikleri koyarak çağın seviyesine göre kanunlar çerçevesinde yeniden düzenlemedir” (Turan, Safran ve Diğerleri, 2011). Ancak “reform” kavramının batıya özgü olduğu ve bizdeki ıslahat kavramını tam olarak karşılayamadığı bilinmelidir.

Tanzimat dönemi ıslahat programı bir taraftan var olan kurum ve kuruluşları ıslaha tabi tutarken, diğer taraftan “yeni metotlarla” “yeni bir düzen”in oluşmasında önemli bir etken olmuştur. Bu açıdan “usûl-i cedid” ve “nizam-ı cedid” kavramı dönemin anlatımında önemlidir. Günümüzde “yeni” kelimesinin karşılığı olan “cedid” kavramı, Tanzimat döneminde yapılan her yeniliği vurgulayıcı şekilde kullanılmıştır. Ders kitaplarında “cedid” kavramı, eğitim ıslahatı bağlamında kullanılmıştır: “iptidai mektepler usûl-i cedide göre eğitim yaparken sıbyan mektepleri eski sistem üzerine eğitimlerini sürdürdüler” (Okur ve diğerleri, 2015, s. 192). Bu ifadelerden “usûl-i cedid”in, sonrasında devam eden ifadelerdeki kıyaslamaya dayanarak yeni sistem olarak anlaşılması istenmiştir.

İncelenen ders kitaplarında Tanzimat dönemi anlatımı yapılırken üzerinde durulmayan kavramlardan birisi “terakki” olmuştur. Oysa bu kavram o dönem için oldukça kıymetlidir. En azından günümüzdeki kullanıldığı şekliyle “ilerleme” kavramının, o dönem için önemi üzerinde durulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tanzimat dönemi devlet adamlarının en önemli gayesi değinildiği üzere, devletin kurtuluş reçetesini doğru bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda “medeniyet”, hedeflenen nokta olarak görülmüştür. Bu yolda ilk adım olan Tanzimat Fermanı’nı bu bağlamda değerlendirmek gerekir. Ancak 10. sınıf ders kitabındaki “Tanzimat’tan Meşrutiyete” konu başlığı altında Tanzimat Fermanı’nın amacı; “1840 Londra Konferansı’nda azınlık sorunun gündeme gelmesine engel olmak ve Mehmet Ali Paşa isyanı konusunda Osmanlı Devleti’nin lehine karar alınmasını sağlamaktır. Böylece azınlıkları koruma bahanesiyle Avrupa devletlerinin Osmanlı’nın iç işlerine karışmasının nü kesilecek ve Rusya’nın Balkanlardaki etkisi kırılmış olacaktır” şeklinde ifade edilmiştir (Turan, Genç, Çelik, Genç ve Türedi, 2015, s. 174). Bu açıklamalar fermanın yazılmasındaki siyasi sebeplere atıf yapsa da, fermanın hazırlanmasındaki önemli sebeplerin görmezden gelindiği düşünülmektedir. Tanzimat fermanı, Batı dışı bir toplumda modernleşmenin başlangıcını teşkil eder. Bir geri kalmama koşusudur. Tanzimat Fermanı geleneksel toplum yapısından sıyrılmak

isteyen bir düşünce yapısının ürünüdür. Tanzimat, geleneksel mutlak üstünlük ve rakipsizlik zihniyetinin yerine mukayeseli üstünlük ve rekabet duygusunun hâkim olmaya başladığı bir sürecin ortaya çıkardığı oluşumdur (Gencer, 2012, s. 58). Yeni bir sürece geçişin ifadesidir. Fakat içerisinde geleneksel devlet felsefesinin izlerini de taşımaktadır. İnalçık'ın (2013) ifade ettiği üzere, pratik zaruretlerle 1830'lar Avrupa'sının idari ve içtimai yapısının temel nitelikleri ile geleneksel Osmanlı müesseseleri ustaca birleştirilmiştir (s. 61). Medeniyet hamlesini ortaya çıkaracak şartları bir türlü oluşturamayan imparatorlukta başlatılan Tanzimat projesi her alanda köklü değişimi öngörmektedir. Tanzimat Fermanı, bir veya birkaç kuruma değil, devlete bütünüyle bir düzen vermeyi hedefleyen bir belge niteliğindedir (Okumuş, 1999, s. 237). Ferman, tüm devlet sisteminin kökten değişime tabi tutulması ihtiyacını dile getiren ilk resmi belgeydi (Kösebalaban, 2011, s. 76). Başka bir deyişle Tanzimat, “temel müesseseleri bozulmuş olan Osmanlı İmparatorluğu'nun, yepyeni bir medeniyetle yükselen ve taarruza geçen bir Avrupa'nın ezici üstünlüğü karşısında yeniden teşkilatlanma teşebbüsüdür” (İnalçık, 1943, s. 2). Tanzimat Fermanı'nın ne olduğu anlatılmaya çalışılırken bu hususların göz ardı edilmemesi, öğrencilerin dönemi daha doğru bir şekilde analiz etmesini sağlayacaktır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Kavramlar bireyin bilgi alma kapasitesini artırdığı gibi edindikleri bilgileri pekiştirme görevini üstlenmektedir. Kavramlaştırılmayan ve kullanılmayan bilgilerin hafızamızda kalıcılık süresi kısa olmaktadır. Kavramların tanımlarının, özelliklerinin ve sınıflandırılmasının bilinmesi kavramların daha kolay öğrenilmesi ve öğretilmesi açısından önemli olmakla birlikte, kavram öğrenimi yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Malatyalı ve Yılmaz, 2010). Bu nedenle kavramların öğretiminin doğru bir şekilde yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Kavram öğretimi yapılırken bilgi eksikliğinin veya yanlışlığının olmamasına özen gösterilmelidir. Ulusoy'un (2010) ifade ettiği gibi, “öğrencilerin, yeni öğrenme durumlarında kendi ön bilgilerini kullanmalarında yetersizlik yaşadıkları, öğrenme süresince zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğradıkları ve kavramları öğrenirken belirli durumlarda anlam bütünlüğü kuramadıkları durumlarda da kavram yanılgıları oluşabilir” (s. 302). Ayrıca öğretmen veya kitaptan kaynaklanan bir takım

bilgi hataları kavram yanlışlarını ortaya çıkarabilmektedir. Bu tür hata veya eksikliklerden kaynaklanan kavram yanlışlarının düzeltilmesi ise ileriki yıllarda oldukça zor olmaktadır. Özellikle öğretmenlerimizin bu konuda duyarlı olmaları ve varsa eksik yönlerini tamamlamaları oldukça önemlidir. Nitekim öğretmenler konu anlatımı esnasında kavram yanlışlarına neden olacak ifadelerden kaçınmalıdır (Coştu, Ayas ve Sunal, 2007). Ayrıca öğrencilerin her yerde (kitapta, derste, sınavda) kavramlarla ilgili doğru ve tam bir tanımla karşılaşması önem arz etmektedir. Bazı durumlarda ise sadece tanım, bir kavramı açıklamada yeterli olamayabilir. Böylesi bir zorluğu ortadan kaldırmak için ise, kavram öğretimi sürecinde ayırt edici özelliklerin öne çıkarılması ve vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir (Kılıç, 2008). Bu hususlar göz önüne alındığında, özellikle tarih derslerinde kavram öğretiminin önemi daha iyi anlaşılabilir. Tarih derslerinde kavram öğretimi esnasında kavramların hangi dönemde ne anlamda kullanılmış olduğu, anlatılan tarihi dönemi nitelemede kullanılıp kullanılmayacağı ve varsa farklı anlamları öğrencilere aktarılmalıdır.

Bahsedilen önem doğrultusunda Tanzimat dönemi örneğinden hareketle tespit edilen kavramlar vasıtasıyla tarihsel bir dönem anlatısı oluşturulmuştur. Araştırmacılar farklı dönemler için benzer çalışmalarda bulunabilirler. Ayrıca söz konusu çalışmanın veya bu yönde yapılması muhtemel çalışmaların tarih öğretmenleri için birer rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir. Tanzimat Dönemi ile ilgili belirlenen kavramlar dönemin anlaşılması ve döneme yönelik zihinsel derinlik için önem arz etmektedir. Ancak görüldüğü üzere bu kavramlardan bazıları ders kitaplarında hiç yer almamakta, ders kitaplarında yer alan bazı kavramların ise ne anlam ifade ettikleri -özellikle de aktarılan dönem için- üzerinde durulmamaktadır. Tarih ders kitaplarındaki bu eksikliğin giderilmesi ve özellikle aktarılan dönemi direk olarak niteleyen kavramların doğru şekilde ders kitaplarındaki yerini alması gerekmektedir. Geçmişte yaşanmış olayların kavramlarla sistemli bir şekilde ifade edilmesi, tarihi konuları daha anlaşılır kılmaktadır. Bunların yanı sıra ders kitaplarında bazı kavramların (ıslahat-reform, inkılap-devrim vs.), birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmüştür. Kavram karmaşasına ve yanlışına yol açacak bu durumu ortadan kaldırmak için bu ikiliğe son verilmelidir. Tabi bunu yaparken en uygun kavram hangisi ise tercih o yönde yapılmalıdır. Bunun için de kavramların ifade ettikleri anlamın doğru bilinmesi önemlidir.

Anlatılan konularla ilgili kavramların kalıcılığını sağlamak için kavram haritaları, kavram bulmacaları, kavram ağları gibi kavramların

öğretimini sağlamada etkili olacak yöntemler sıklıkla kullanılmalıdır. Kavram haritaları kullanımının, fikirlerin diğer anlamlı unsurlarını belirlediği ve kavramları öncelik sırasına göre organize ettiği için genel kavramsal anlayışı geliştirdiği ifade edilmiştir (Dündar, 2011, s. 324). Kavram ağlarının ise öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmek, yeni kavramları geliştirmek, kavramlar arası yeni ilişkiler bulmak ve kavramları yeniden düzenlemek gibi zihin etkinlikleri ile yazılı metinleri daha anlamalarına yardım ettiği vurgulanmıştır (Kaptan'dan ve Ayas'tan aktaran Dündar, 2011, s. 326). Kavram öğretiminin devamlılığı göz önünde bulundurularak, her yeni kavram öğretimi sonraki yıllarda pekiştirilmeli, varsa anlam değişiklikleri bunlar çok iyi bir şekilde izah edilmelidir.

### Kaynakça

- Bora, T. ve Gültekinil, M. (2004). *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 1. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. S. (1998). *Kavramlara Dayalı Tarih Öğretimi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Lisans Tezi. Ankara.
- Coştu, B., Ayas, A. ve Ünal, S. (2007). "Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı". *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1). ss. 123-136.
- Develioğlu, F. (2003). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın
- Dündar, H. (2011). Sosyal Bilgilerde Kavram Öğretimi. Bayram Tay ve Adem Öcal (ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s. 309-342). Ankara: Pegem Akademi.
- Gencer, B. (2012). *İslam'da Modernleşme 1839-1939*. (2. Basım). Ankara: Doğubatu Yayınları.
- İnalcık, H. (1943). *Tanzimat ve Bulgar Meselesi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- İnalcık, H. (2013). *Osmanlı ve Modern Türkiye*. İstanbul: Timaş Yayıncılık
- Koçer, H. A.. (1970). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Kösebalaban, H. (2014). *Türk Dış Politikası*. (Çev. H. İnanç). Ankara: Bigbang Yayıncılık.
- Kudret, E. ve Suavi, A. (2003). *Antropoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Malatyalı, E. ve Yılmaz, K. (2010). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecinde Kavramlar ve Önemi: Kavramların Pedagojik Açından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 14(3). ss. 320-332.
- Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü*. çev: Osman Akınhay, Derya Kömürçü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

- Okumuş, E. (1999). *Türkiye'nin Laikleşme Serüveninde Tanzimat*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Okur, Y., Aksoy, M., Kızıltan, H., Sever, A., Öztürk, M. ve Karaman, M. (2015). *Ortaöğretim Tarih 11*. (6. Baskı). Ankara: MEB.
- Özdemir, Y. (2008), "Postmodernite ve Etnisite", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). Erzurum.
- Özdemir, Y. (2010). *Türk İnkılâp Tarihi*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Özdemir, Y. (2011). *Türk Modernleşmesi'nin İnkılâp Evresi*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Safran, M. (2009). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sami, Ş. (2002). *Kâmûs-i Türkî*. 12. baskı. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Sertoğlu, M. (1973). *Tanzimat Devrimi*. İstanbul: İstanbul Gazetesi.
- Turan, R., Safran, M. ve diğerleri (2011). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi*. 18. Baskı. Ankara: Okutman Yayıncılık.
- Turan, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C. ve Türedi, Ş. (2015). *Ortaöğretim Tarih 10*. (7. Baskı). Ankara: MEB.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara.
- Türk Hukuk Kurumu. (1991). *Türk Hukuk Lügatı*. Ankara: Başbakanlık.
- TÜBA (2011). *Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü Sosyal Bilimler*. Ankara.
- Ulusoy, K. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Laiklik Kavramının Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. (85). ss. 300-313.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme "Kuramlar ve Uygulamalar"*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülken, H. Z. (1969). *Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2015). *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf*. Ankara: Ekoyay Yayıncılık.

[ Bu çalışma, 14-16 Haziran 2012 tarihleri arasında Trabzon'da Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen II. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin güncellenmiş ve genişletilmiş halidir. ]

*İletişim:*

*Erol Çiydem*

*E-posta: [erolciydem@gmail.com](mailto:erolciydem@gmail.com)*

*Yavuz Özdemir*

*E-posta: [dyavuz25@gmail.com](mailto:dyavuz25@gmail.com)*

## İSTEĞE BAĞLI OLARAK İLKOKULA KAYDEDİLEN ÖĞRENCİLERİN BİTİŞİK EĞİK YAZI ÇALIŞMALARINDA KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

HAMDİ KARAKAŞ - TUNCAY DİLCİ


*Cumhuriyet Üniversitesi*

**Öz:** Araştırmanın amacı; ilkokul birinci sınıfa isteğe bağlı kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemlerin sınıf öğretmenlerince belirlenmesidir. Araştırma, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula isteğe bağlı kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazma becerisini öğrenirken karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplamak aracı olarak Şahin'in (2012) Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler adlı çalışmasında kullandığı "Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi" araştırmacılarca geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen birinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu kapsamda sınıfında isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bulunduğu 129 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS paket programıyla yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik el yazısı öğrenirken karşılaştıkları problemler incelendiğinde öğretmenler; öğrencilerin hazırlık, harf, kelime ve cümle yazımı ve genel görünüş aşamasında kısmen problem yaşadıklarını, uygulama zamanı aşamasında ise zorlandıklarını, bu zorlanmanın erkek öğrencilerde daha fazla gözlemlendiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilkokula öğrencilerin en fazla hata yaptıkları küçük harfler "f, b, k, s" harfleri, büyük harfler ise "H, D, S, K" harfleri olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu öğrencilerin yazmada zorlandıkları küçük harfler "s, f, r, k" olarak gözlemlenirken, büyük harfler ise "D, H, G, S" olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yazımında en çok karşılaştırılan harfler olarak "b-d", "r-n", "m-n" ve "u-v" harfleri olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

 **Anahtar Kelimeler:** Bitişik Eğik Yazı, İsteğe Bağlı Okula Kayıtlı Öğrenci, İlk Okuma Yazma Öğretimi.

## PROBLEMS ENCOUNTERED BY STUDENTS OPTIONALLY ENROLLED TO ELEMENTARY SCHOOL IN CURSIVE HANDWRITING STUDIES

**Abstract:** The aim of this research is to determine the encountered problems by students optionally enrolled to elementary school in cursive handwriting studies the research is conducted according to survey model. The questionnaire named "Encountered Problems of Teaching Adjacent Italic Handwriting" and handled by Şahin (2012) is improved by researchers and used as data collection device. The improved data collection device is directed to first class teachers chosen by criteria sampling and have students who are optionally enrolled to elementary school. According to the research result; the teachers express that these students have partial problems at the tags of preparation, letter-word-sentences writing and general sight and they are forced at the stage of application time. And it's observed that boys are forced more than girls. The majority of teachers stated that these students are so bored and were forced to write long texts at the practice time. According to the teachers, it's determined that common mistaken letters of the students -who are registered for school arbitrarily- are "f,b,k,s" as small and "H,D,S,K" as big letters. It's observed that these students are forced in writing the small letters "s,f,r,k" and the big letters "D,H,G,S". And it's indicated that "b-d", "f-n", "m-n" and "u-v" are the letters which are mostly confused. According to the survey results were presented by researchers recommend.

 **Keywords:** Cursive Handwriting, Student Optionally Enrolled to Elementary School, Elementary Read-Write Teaching

 **Atıf için/cite as:**

Karakaş, H. - Dilci, T. İsteğe Bağlı Olarak İlkokula Kaydedilen Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı Çalışmalarında Karşılaştıkları Problemler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice]*, 6 (12), 101-122.

Modern toplumsal hayatın gelişmesiyle birlikte okuma ve yazma eylemi bir bütün olarak görülmüş, okuma - yazma öğrenmenin önemi artmış, bir ülkenin okuryazarlık oranındaki yükseklik, gelişmişliğin bir ölçütü haline gelmiştir (Çelenk, 2002). Ülkemizde uygulanan ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı; anlama gücünü geliştirerek anlatım beceri ve alışkanlığını kazandırma, dinleme ve okuma alışkanlığı kazandırma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, temel dilbilgisi kurallarını kavratma, dil sevgi ve bilincini uyandırma, okuma ve yazma alışkanlığını kazandırma şeklinde özetlenebilir (Yiğit, 2009; MEB, 2009). Ancak okuma-yazma öğretimindeki amaç, çocuğun sadece okuma-yazma becerilerini kazanması olmamalı, temel okuma-yazma becerilerini kazanmış olan çocuğun bunlara ek olarak hızlı, doğru ve anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel bir yazma yeteneği geliştirmesi beklenir (Çelenk, 2002). Özgürce düşünebilen, düşündüklerini sözlü ve yazılı olarak çevresi ile paylaşabilen bir birey yetiştirme eğitim sürecinin önemli amaçlarından biri olarak görülmüştür.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılı Türkçe Dersi öğretim programında çeşitli değişikliklere gitmiştir. Bu yeni programla birlikte önceki programlarda uygulanan çözümlene temelli cümle yöntemi kaldırılmış ve yerine seslerle başlayan “ses temelli cümle yöntemi” getirilmiştir. Aynı zamanda yeni programda yazı öğretiminde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Şimdiye kadar yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazı öğretimi uygulamaya konulmuştur. Okuma yazma öğretiminde seslerin verilmesi Türkçedeki ses yapısına ve harflerin yazılış zorluğuna göre gruplandırılmış ve buna göre öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önemle takip edilen bu konu, uygulamadaki bazı tereddütler nedeniyle ilköğretimin 1.sınıfından başlayarak tüm derslerde ve diğer tüm sınıflarda bitişik eğik yazı kullanımının sağlanması ve bu konuda gerekli tedbirlerin alınması belirtilerek (09.02.2011 tarih ve 1714 sayı), tüm sınıflarda ve tüm derslerde bitişik eğik yazının doğru, okunaklı, anlaşılır olması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yazı yazma eylemi bireyin yaşına, deneyimine ve amacına göre; fiziksel, dilbilimsel ve sosyal süreçlerin kendi içinde farklı şekillerde gelişimine etki eden önemli bir aktivitedir. Yazmak, ince kas hareketlerini değişik koordineli bir biçimde görsellikle birlikte kullanmayı gerektiren ve beynin ele mesaj gönderip, dönütünü alabileceği zamandan daha hızlı, fakat düşünmek ve konuşmaktan çok daha yavaş gerçekleşen bir ak-



tivitedir (Artut, 2007). Aynı şekilde harf şekillerini doğru algılaması, el yazısının okunabilirlik gelişimi için kritik bir faktördür. Çünkü öğrencinin el yazısı kalitesi; öğrencinin motor becerisi ve bellek algı becerisiyle ilişkilidir (Bara ve Gendaz, 2011). Günümüzde, okula yeni başlayan öğrencilere etkili ve güzel yazı öğretimi, eğitimcilerin üzerinde durduğu en önemli konulardan biridir. Çünkü çocukluk yıllarında kazanılan bu beceriler, bireyin hayatı boyunca sürmektedir (Yıldırım ve Ateş 2010). Erken çocukluk dönemi 3 yaşında yönlülük ve doğrusallık şeklinde görülmeye başlayan el yazısı, 4 yaşlarında dalgalı çizgiler, karalamalar ve harflerin şeklini taklit edecek şekilde kendini gösterir. Daha sonra 4 ve 5 yaşlarında anaokulu sınıflarında yapılan resim ve görsel çalışmaların içinde sadece harfleri içeren çalışmalar gözlemlenir. İlkokul yıllarında ise el yazısı yavaş yavaş öğrencinin becerisi çerçevesinde gelişen; okunabilirliği, kalitesi, düzensizliği gibi olgular ilkokulun ilk yıllarında gelişen bir karakterli yapıdır. Ancak daha üst sınıflarda ise bu gelişim daha yavaş ve daha az olacaktır (Graham ve Weintraub, 1996). Öğrenciler anatomik yapıları gereği satır üzerinde kalem eğik olarak tutarlar. Bu yaş çocuğunun kalem tutan parmak kaslarının gelişimine en uygun yazı bitişik eğik yazı olmaktadır. Dik yazı yazmak ve kalem dik tutmak ise daha zordur. Dik yazı parmak kaslarının doğal hareketini engellemekte, yazı yazmayı yavaşlatmakta, çabuk yorulmaya neden olmakta ve öğrencide bıkkınlık yaratmaktadır (Güneş, 2006).

Bitişik eğik yazının sürekli, akıcı ve hızlı olması, öğrencinin düşüncesini yazıya daha güzel aktarmasını kolaylaştırmaktadır. Yazıdaki serilik nedeniyle düşüncelerini kaybetmeden hızla yazıya aktaran bir öğrenci kendini daha iyi ifade edebilmektedir (Şahin, 2012). Öğrencilerin fikirlerini kayıt altına almak, iletişim kurmak ve kendini ifade etmek için kullanılacak olan el yazısının okunaklı ve akıcı olması okul çağındaki öğrenciler için önemli bir beceridir (Edhard ve Meade, 2005). Bitişik eğik yazı dik temel yazıya göre daha kolay motor beceriler gerektirmektedir. Dolayısıyla ilköğretime yeni başlayan çocukların bitişik eğik yazıyı öğrenmesi daha kolaydır (Başaran ve Karatay, 2005).

2012–2013 eğitim öğretim yılı itibariyle kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanun ve Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlar Yönetmeliği çerçevesinde “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul

*birinci sınıfa kaydedilir... (MEB, 2012); okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir” (MEB,2013) şeklinde düzenlenerek öğrencilerin daha erken gelişim döneminde okullara kaydedilebilmesi sağlanmış oldu. Kamuoyunda özellikle isteğe bağlı olarak okula kaydedilecek 60–66 aylık öğrencilerin ve 72 aydan önce okula kaydedilecek öğrencilerin okula bilişsel, duyuşsal ve motor becerileri bakımından diğer çocuklara göre henüz hazır olup olmadıkları yoğun tartışmalara sebep olmuştur. Bu öğrencilerin zorunlu eğitim çağındaki çocuklara oranla henüz kas gelişimini tamamlamadıkları, motor beceri gerektiren bitişik eğik yazı öğreniminde zorlanacakları konusunda kamuoyunda bir anlayış oluşmuştur. Öğrencinin fiziksel ve zihinsel açıdan olgunlaşması ve bu durumun öğretmen tarafından bilinmesi, yapılan eğitimin ve öğretimin kalitesini de artıracaktır. Öğrencinin de olgunlaşma seviyesinin bilinmesi, o düzeyin üstünde ya da altında öğretim verilmemesi gerekir (Pehlivan, 2006). Alanyazın çalışmaları inceliginde; yeni eğitim sistemine yönelik çalışmaların yapıldığı (Karadeniz, 2012; Aytac, Kabaran, Atar ve Bilgin, 2014; Durmuşçelebi ve Bilgili, 2014; Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014) görülmüş ancak isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin yazı çalışmalarına yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenirken karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi araştırmaya değer bir problem olarak görülmüştür. Ayrıca yapılacak bu çalışma ile araştırmacılarca alanyazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.*

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı; ilkokul birinci sınıfa isteğe bağlı kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemlerin sınıf öğretmenlerince belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları problemlerin dağılımı nasıldır?

2. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrenciler bitişik eğik yazı yazarken en çok hangi küçük ve büyük harflerin yazımında hata yapmaktadır?

3. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrenciler bitişik eğik yazı yazarken en çok hangi küçük ve büyük harflerin yazımında zorlanmaktadır?
4. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrenciler bitişik eğik yazı yazarken en çok hangi harflerin yazımını karıştırmaktadır?
5. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre farklılık var mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırma, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokula isteğe bağlı kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazma becerisini öğrenirken karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşlerini ortaya koyan nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da şu an var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2012). Tarama araştırmaları, geniş kitlelerin görüşlerini ve özelliklerini betimlemeyi hedefleyen araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Sivas ili sınırları içerisinde çalışan birinci sınıf öğretmenleridir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2012). Önceden tespit edilmiş olan ölçütlere karşılık gelen durumların çalışılması bu örnekleme yönteminde esas teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt; öğretmenin sınıfında isteğe bağlı olarak okula kaydedilmiş birinci sınıf öğrencisinin olması şeklinde belirlenmiştir. Bu amaçla; 2013 – 2014 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Sivas ili merkezinde resmi ilkokullardan sınıfında isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bulunduğu 1. sınıfları okutan 129 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri*

<i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>• Cinsiyet</b>		
Kadın	52	40,3
Erkek	77	59,7
<b>Toplam</b>	<b>129</b>	<b>100</b>
<b>• Kıdem Yılı</b>		
1 – 5 Yıl	40	31,0
6 – 10 Yıl	36	27,9
11 – 15 Yıl	31	24,0
16 yıl ve üzeri	22	17,1
<b>Toplam</b>	<b>129</b>	<b>100</b>
<b>• Birinci Sınıfı Okutma Deneyimi</b>		
1 – 3 kez	79	61,2
4 – 6 kez	35	27,1
7 kez ve üzeri	15	11,6
<b>Toplam</b>	<b>129</b>	<b>100</b>
<b>• Okul Yerleşim Yeri</b>		
İl Merkezi	50	38,8
İlçe Merkezi	31	24,0
Köy Müstakil Sınıf	31	24,0
Köy Birleştirilmiş Sınıf	17	13,2
<b>Toplam</b>	<b>129</b>	<b>100</b>

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ait kişisel bilgiler olarak cinsiyet, mesleki kıdem, daha önce birinci sınıfı okutma deneyimi ve görevli olunan yerleşim yeri sorulmuştur. İkinci bölümde ise isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilere bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin katılımcılara 32 maddeden oluşan 3'lü likert tipinde sorular ve 6 maddeden oluşan açık uçlu sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada Şahin'in (2012) Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler adlı çalışmasında kullandığı "Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi" kullanılmıştır. Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi'ndeki 26 maddeye ek olarak araştırmacılar tarafından altı madde daha eklenmiş ve tüm bu maddeler altı boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar, eğik yazıya hazırlık, harf yazımı, kelime yazımı, cümle yazımı, genel görünüş ve uygulama zamanı olarak

belirlenmiştir. Katılımcıların anket sorusuna “Evet, Kısmen, Hayır” şeklinde cevap vermeleri istenmiştir.

Araştırma anketini oluşturma sürecinde, araştırmacılarca Bitişik Eğik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Anketi’ndeki maddeler incelenerek alan taraması ve öğretmenlerin genel görüşü çerçevesinde bu maddelere ek olarak madde havuzu oluşturulmuş ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar genel olarak tespit edilmiştir. Bu amaçla ek olarak 10 madde belirlenmiştir. Bu maddeler geçerlilik çalışması için uygunluk, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından alanında uzman iki öğretim üyesi ve iki sınıf öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi sonucunda 4 madde elenmiş, kalan 6 madde bu ankete eklenerek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. 32 maddelik anketin pilot uygulaması Sivas ili Merkez, şarkışla ve Gemerek ilçelerinde görev yapan ve araştırmaya dahil edilmeyen 62 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,807 hesaplanarak anketin güvenilir olduğu (Büyüköztürk vd, 2012) dşnlmş ve uygulamaya geçilmiştir.

Anketin sonunda çalışmaya katılan tüm öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Hazırlanan açık uçlu sorular aşağıda belirtilmiştir:

İsteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrenciler;

- 1.Küçük harfleri yazarken en çok hangi harflerin yazımında hata yapıyorlar?
- 2.Büyük harfleri yazarken en çok hangi harflerin yazımında hata yapıyorlar?
- 3.En çok hangi küçük harflerin yazımında zorlanıyorlar?
- 4.En çok hangi büyük harflerin yazımında zorlanıyorlar?
- 5.Hangi harfleri yazarken birbiriyle karıştırıyorlar?
- 6.Bitişik eğik yazı çalışmalarında kız ya da erkek öğrencilerden hangisi daha fazla zorlanıyor?

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma için geliştirilen anketler araştırmacılarca okullar ziyaret edilerek ve gönüllük esasına riayet edilerek uygulanmıştır. Anketler toplandıktan sonra, 129 anketteki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verileri betimlemek için yüzde (%) ve frekans (f) teknik-

leri kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde araştırmacılar Microsoft Excel programından yararlanmış, yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri ile açık uçlu sorular çözümlenmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilkokula isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri; hazırlık, harf yazımı, kelime yazımı, cümle yazımı, genel görünüş ve uygulama zamanı alt boyutlarına göre tablolandırılarak verilmiştir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık aşamasında karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

*Bitişik Eğik Yazıya Hazırlık Aşamasında Karşılaşılan Problemlerin Dağılımı*

<i>Eğik Yazıya Hazırlık</i>		<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrenci satırı takip edemiyor	18	14,0	69	53,5	42	32,6
2	Öğrenci defteri doğru şekilde tutamıyor	18	14,0	65	50,4	46	35,7
3	Öğrenci kalemi doğru tutamıyor	23	17,8	51	39,5	55	42,6

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazıya hazırlık aşamasındaki problemlere kısmen düzeyinde katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre, isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıya hazırlık aşamasında kısmen problem yaşadıkları yorumu yapılabilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda harf yazımına ilişkin karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3**

*Harf Yazımına İlişkin Problemlerin Dağılımı*

	<i>Harf Yazımı</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrenci harfin yazılış yönünü bilmiyor	10	7,8	37	28,7	82	63,6
2	Harflere gereksiz süslemeler ekliyor	26	20,2	18	14,0	85	65,9
3	Küçük harfleri seri bir şekilde yazamıyor	43	33,3	50	38,8	36	27,9
4	Büyük harfleri doğru ve çabuk yazamıyor	42	32,6	60	46,5	27	20,9
5	Büyük F,N,P,V,T harflerini kendinden sonra gelen küçük harfle birleştiriyor	14	10,9	42	32,6	73	56,6
6	Harfleri birbirine bağlarken bağlantı yerlerine dikkat etmiyor	27	20,9	57	44,2	45	34,9
7	Harfleri yazarken uygun bir şekilde birleştiremiyor	13	10,1	58	45,0	58	45,0
8	Harfleri açık ve okunaklı şekilde yazamıyor	22	17,1	64	49,6	43	33,3
9	Harflerin başlangıç yerlerini doğru yazamıyor	8	6,2	64	49,6	57	44,2
10	Harflerin boyutlarını satır çizgilerine göre ayarlayamıyor	38	29,5	72	55,8	19	14,7
11	Harflerin üst ve alt uzantılarını doğru bir şekilde yazamıyor	19	14,7	88	68,2	22	17,1
12	Harfleri yazarken el kaldırmadan bir çırpıda yazamıyor	39	30,2	79	61,2	11	8,5

Tablo 3 incelendiğinde; sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazıda harf yazımına ilişkin problemlere kısmen düzeyinde katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre, isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda harf yazımı aşamasında kısmen problem yaşadığı anlaşılmaktadır. Ancak veriler irdelendiğinde bazı maddelerde, isteğe bağlı olarak ilkökula kaydedilen öğrencilerin harf yazımı aşamasında problem yaşadıklarına dair öğretmen görüşlerinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü öğrencilerin küçük harfleri seri yazamadıklarını ve %32,6'sı öğrencilerin büyük harfleri doğru ve çabuk olarak yazamadıklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin

%30,2'si öğrencilerin harfleri yazarken el kaldırmadan bir çırpıda yazamadıklarını ve öğretmenlerin %29,5'i öğrencilerin harfleri satır çizgisine göre ayarlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin harf yazımı aşamasında küçük ve büyük harfleri çabuk ve seri yazmada, harflerin boyutlarını satır çizgilerine göre ayarlama, harfleri yazarken el kaldırmadan bir çırpıda yazmada problem yaşadıkları yorumu yapılabilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda kelime yazımına ilişkin karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

*Kelime Yazımına İlişkin Karşılaştıkları Problemlerin Dağılımı*

<i>Kelime Yazımı</i>		<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Kelimedeki harflerin noktalarını ve çizgilerini kelimeyi bitirir bitirmez koymuyor	38	29,5	61	47,3	30	23,3
2	Kelime bitmeden kalem kaldırı	51	39,5	53	41,1	25	19,4
3	Kelimedeki harflerin noktalarını ve çizgilerini koymayı unutuyor	38	29,5	61	47,3	30	23,3

Tablo 4 incelendiğinde; sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazıda kelime yazımına ilişkin problemlere kısmen düzeyinde katıldığı görülmektedir. Ancak veriler irdelendiğinde isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin kelime yazımı aşamasında problem yaşadıklarına dair öğretmen görüşlerinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %29,5'i öğrencilerin harflerin nokta ve çizgilerini kelime biter bitmez koymadıkları, %39,5'i öğrencilerin kelime bitmeden kalem kaldırdıkları ve %29,5'i öğrencilerin harflerin nokta ve çizgilerini koymayı unuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin kelime bitmeden kalem kaldırma, kelimedeki harflerin noktalarını ve çizgilerini unutma ve koyma davranışlarında problem yaşadıkları yorumuna gidilebilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda cümle yazımına ilişkin karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5**

*Cümle Yazımına İlişkin Karşılaştıkları Problemlerin Dağılımı*

	<i>Cümle Yazımı</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Cümledeki kelimeler arasında uygun boşluk bırakmıyor	30	23,3	49	38,0	50	38,8
2	Noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmıyor	43	33,3	73	56,6	13	10,1
3	İmla kurallarına uymuyor	54	41,9	71	55,0	4	3,1
4	Öğretmenin söylediğini doğru şekilde yazıya aktarmıyor	30	23,3	82	63,6	17	13,2

Tablo 5 incelendiğinde; sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazıda cümle yazımına ilişkin problemlere kısmen düzeyinde katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre, isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda cümle yazımı aşamasında kısmen problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak veriler irdelendiğinde bazı maddelerde isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin cümle yazımı aşamasında problem yaşadıklarına dair öğretmen görüşlerinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %33,3'ü öğrencilerin noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanmadıklarını, %41,9'u yüksek oranda evet yanıtı vererek öğrencilerin imla kurallarına uymadıklarını ve %23,3'ü öğrencilerin söyleneni aktarmadıklarını ve cümledeki kelimeler arasında uygun boşluk bırakmadıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlara bakarak isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanma, imla kurallarına uyma, öğretmenin söylediğini doğru bir şekilde yazıya aktarma ve kelimeler arası boşluk bırakmada problem yaşadıkları yorumu yapılabilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda genel görünüşe ilişkin karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6***Genel Görünüşe İlişkin Karşılaştıkları Problemlerin Dağılımı*

<i>Genel Görünüş</i>		<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Bütün yazı boyunca eğikliği koruyamıyor	60	46,5	54	41,9	15	11,6
2	Yazının tamamını düzenli bir şekilde yazamıyor	40	31,0	68	52,7	21	16,3
3	Herhangi bir yazıda gördüklerini rahatlıkla bitişik eğik yazı ile kâğıda aktaramıyor	28	21,7	76	58,9	25	19,4
4	Yazısında estetik görünüm koruyamıyor	46	35,7	76	58,9	7	5,4
5	Kendi yazısını okuyamıyor	17	13,2	48	37,2	64	49,6
6	Seri, işlek ve okunaklı yazamıyor	28	21,7	57	44,2	44	34,1

Tablo 6 incelendiğinde; sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazının genel görünüşüne ilişkin problemlere kısmen düzeyinde katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre, isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazıda genel görünüş aşamasında kısmen problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak veriler irdelendiğinde bazı maddelerde isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin genel görünüş aşamasında problem yaşadıklarına dair öğretmen görüşlerinin yüksekliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin %46,5'i öğrencilerin bütün yazı boyunca eğikliği koruyamadıklarını, %31'i öğrencilerin yazının tamamını düzenli yazamadıklarını, %35,7'si öğrencilerin yazıda estetik görünümü koruyamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bütün yazı boyunca eğikliği koruma, yazının tamamını düzenli bir şekilde yazma, yazıda estetik görünümü koruma davranışlarında problem yaşadıkları yorumu yapılabilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında uygulama zamanına ilişkin karşılaştıkları problemlerin dağılımları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Uygulama Zamanına İlişkin Karşılaştıkları Problemlerin Dağılımı*

	<i>Uygulama Zamanı</i>	<i>Evet</i>		<i>Kısmen</i>		<i>Hayır</i>	
		<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Ders süresi boyunca yazı uygulamalarından sıkılır	70	54,3	49	38,0	10	7,8
2	Uzun metinleri yazmada zorlanır	80	62,0	43	33,3	6	4,7
3	Yazı yazarken kendini gergin hisseder	33	25,6	52	40,3	44	34,1
4	Etkinliklerde geri kalır	57	44,2	45	34,9	27	20,9

Tablo 7 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı çalışmalarında uygulama zamanına ilişkin problemlere evet düzeyinde katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin düşüncelerine göre, isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında uygulama zamanına ilişkin problem yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak veriler irdelendiğinde öğretmenler öğrencilerin yazı yazarken kendilerini kısmen gergin hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlara bakarak isteğe bağlı olarak ilkökula kaydedilen öğrencilerin ders boyunca sıkıldıkları, uzun metinlerde zorlandıkları ve etkinliklerde geri kaldıkları yorumu yapılabilir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında yazımında hata yaptıkları büyük ve küçük harflerin dağılımları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Yazımında Hata Yapılan Büyük ve Küçük Harflerin Dağılımı*

<i>Yazımında hata yapılan küçük harfler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Yazımında hata yapılan büyük harfler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
f	42	11,7	H	39	12,0
b	38	10,6	D	31	9,6
k	36	10,0	S	28	8,6
s	36	10,0	K	25	7,7

\*Tabloya sadece ilk dört harf alınmıştır.

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı çalışmalarında yazımında en çok hata yapılan küçük harflerin, f (%11,7), b (%10,6), k (%10,0) ve s (%10,0) olduğunu ifade etmişlerdir. Yazımında

en çok hata yapılan büyük harflerin ise H(%12,0), D(%9,6), S(%8,6) ve K (%7,7) olduğunu belirtmişlerdir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında yazımında en çok zorlandıkları büyük ve küçük harflerin dağılımını Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**

*Yazımında En Çok Zorlanılan Büyük ve Küçük Harflerin Dağılımı*

<i>Yazımında zorlanılan küçük harfler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>Yazımında zorlanılan büyük harfler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
s	44	15,4	D	38	13,6
f	35	12,3	H	32	11,4
r	34	11,9	G	24	8,6
k	32	11,2	S	22	7,8

\*Tabloya sadece ilk dört harf alınmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri bitişik eğik yazı çalışmalarında yazımında en çok zorlanılan küçük harflerin, s (%15,4), f (%12,3), r (%11,9) ve k (%11,2) olduğunu, yazımında zorlanılan büyük harflerin ise D (%13,6), H (%11,4), G (%8,6) ve S (%7,8) olduğunu belirtmişlerdir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında yazarken en çok karıştırdıkları harflerin dağılımını Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10**

*Yazımında En Çok Zorlanılan Büyük ve Küçük Harflerin Dağılımı*

<i>Yazımında Karıştırılan Harfler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
b – d	49	29,5
r – n	24	14,5
m – n	22	13,3
s – z	10	6,0

\*Tabloya sadece ilk dört harf alınmıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri öğrencilerin yazarken birbirleriyle en çok karıştırdıkları harflerin b–d (%29,5), r–n (%14,5), m–n (%13,3) ve s–z (%6,0) olduğunu belirtilmiştir.

İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11**

*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirilmesi*

<i>Cinsiyet Değişkeni</i>	<i>Kız</i>		<i>Erkek</i>		<i>Fark Yok</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız ya da erkek öğrencilerden hangisi bitişik eğik yazı çalışmalarında daha fazla zorlanırlar?	9	7,0	80	62,0	40	31,0

Tablo 11 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin %62’si erkek öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında daha çok zorlandıklarını, öğretmenlerin %31,0’i ise cinsiyet değişkeninin herhangi bir fark yaratmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden hareketle bitişik eğik yazı çalışmalarında erkek öğrencilerin daha fazla zorlandığı söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğu isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında zorunlu eğitim çağındaki öğrencilere göre özellikle bazı alanlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yeni eğitim sisteminin incelendiği Durmuşoğlu ve Bilgili'nin (2014) çalışmasında öğretmenler farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının, özellikle öğretim açısından güçlükler oluşturduğunu, örneğin, kalem tutma, oturma düzeni, 5-6. saatten sonra yorgun düşmeleri, sınıfta fiziksel kazaların oluşması, sınıf kurallarının ihlali vb. gibi sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok sorun olarak gördükleri durum, farklı hazırbulunuşluk düzeyinde olabilecek öğrencilerin birlikte olması olarak tanımlamışlardır. Aynı şekilde Cerit vd. (2014) yapmış oldukları çalışmada, yeni eğitim sisteminin (4+4+4) başlangıcında yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda en önemli sorunun "okula başlama yaşının küçük olması" sonucuna ulaşmışlardır. Yöneticiler ve öğretmenler, okula başlama yaşının küçültülmesi sonucu yaşanan sorunları; uyum sorunu, farklı yaş gruplarının aynı ortamda eğitim alması sonucu bireysel farklılıkların artması, programın uygulanmasında yaşanan sıkıntılar, kalem tutma, dinleme-okuma-yazma-anlama problemi, dikkat eksikliği, verilen görevi yapamama, fiziksel yetersizlikler, kendisini ifade edememe, tuvalet ihtiyaçlarını karşılayamama, istenilen kazanımların uygulanmasında yaşanan güçlükler gibi sorunları dile getirerek bir anlamda isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin de sorunlarına bakış açısı geliştirmişlerdir. Başka bir çalışmada ise öğretmenlerin sınıflarının fiziksel özelliklerini isteğe bağlı olarak okula kaydedilen öğrencilerin fiziksel ve zihinsel özelliklerine uygun olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmaya katılan öğretmenler, bu öğrenciler ile yetmiş iki aylık öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmelerinin öğrencilerin psiko-motor ve bilişsel hazırbulunuşluğu yönünden uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir (Merter, Şekerci ve Bozkurt, 2013). Araştırma sonuçları da yapılan bu çalışmayı destekler nitelikte olup, isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin sorunları sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin henüz 1. sınıfa hazır olmadıkları dolayısıyla da bitişik eğik yazı öğretiminde ve yazı çalışmalarında zorlandıkları sonucu öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine dayanarak; bitişik eğik yazı çalışmalarından isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni olarak erkek çocuklar okula gelmeden önce oyunlarında daha büyük oyuncaklar olan top, araba ya da bisiklet gibi oyuncaklarla oynamaları dolayısıyla bu durum küçük kas gelişimini daha geç tamamlamalarına neden olabilmektedir. Bunun tersine kız öğrenciler ise okula gelmeden önce oyunlarında bebek, elbise dikimi, oyun hamurları veya evcilik oyunlarındaki gerçeğe yakın oyuncaklarla oynamaları küçük kas gelişimini desteklemektedir. Böylece bitişik eğik yazı çalışmalarında küçük kas gelişimi daha önde olan kız çocuklarının yazı görünüşü ve estetiği erkek çocuklara göre daha olumlu yönde olabilmeleri muhtemeldir. Bu konu bitişik eğik yazı çalışmalarında cinsiyet değişkeni açısından bir bulgu olarak araştırılması gereken bir problem olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin okula başlamaları yeni bir uygulama olduğu için bu bulgulara ilişkin alanyazın çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın diğer sonuçları zorunlu eğitim çağına yönelik öğrencilerle yapılan çalışma sonuçları ile tartışılmaya çalışılmıştır. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrencilerin bitişik el yazısı öğrenirken karşılaştıkları problemler incelendiğinde öğretmenler; öğrencilerin hazırlık aşamasında kısmen problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yıldırım (2008) çalışmasında bitişik eğik yazı öğretiminde öğrencilerin okula başladıklarında hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğundan öğrencilerin yazı çalışmalarında zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilere yazmaya hazırlık çalışmaları üzerinde durularak hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin çoğunluğu harf yazımı boyutunda isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin problem yaşadıkları davranışların büyük ve küçük harfleri seri ve çabuk yazma, harflerin boyutlarını satır çizgisine göre ayarlama, harfleri yazarken el kaldırmadan bir çırpıda yazma olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin kelime yazımı boyutunda kelime bitmeden kalemi kaldırma, kelimedeki harflerin noktalarını ve çizgilerini unutma ve koyma davranışlarında problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yıldırım ve Ateş (2010) yaptıkları çalışmalarında, bitişik eğik yazı çalışmalarında öğrencilerin harfleri birbirlerine bağlamada problem yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu cümle yazımı aşamasında isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin problem yaşadıkları davranışların noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanma, imla kurallarına uyma ve öğretmenin söylediklerini doğru şekilde yazıya aktarma olduğunu ifade etmişlerdir. Tok ve Mazı (2008) yaptıkları çalışmada, bitişik eğik yazı çalışmalarının daha hızlı ve akıcı yazıldığı ayrıca noktalama işaretlerine daha fazla uyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada ise zorunlu eğitim çağında olmayan öğrencilerin hızlı ve akıcı yazamadıkları, noktalama işaretleri ve imla kurallarına uymada bu öğrencilerin zorlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde bitişik eğik yazının kullanılması hızlı ve akıcı yazmayı teşvik etmesine rağmen, henüz tam olgunluğa erişmemiş bu öğrencilerde hızlı ve akıcı yazmayı teşvik etmediği ayrıca noktalama işaretlerini ve imla kurallarına uymada yaşıtlarına göre etkili kullanmadıkları sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin çoğunluğu genel görünüş aşamasında isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin bütün yazı boyunca eğikliği koruma, yazının tamamını düzenli bir şekilde yazma, yazıda estetik görünümü koruma davranışlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Memiş ve Harmankaya (2012) bitişik eğik yazıyı dik yazma konusunda öğrencilerin zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Dolayısıyla hem zorunlu öğretim çağındaki hem de isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilere yazı estetiğini korumaları noktasında olumlu geribildirimler verilmelidir.

Öğretmenlerin çoğunluğu uygulama zamanı aşamasında isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin özellikle uygulama zamanında çok sıkıldıklarını ve uzun metinleri yazmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Aykaç vd., (2014) yaptıkları çalışmada yaşları küçük öğrencilerin daha fazla uyum sorunu yaşadıkları ve uzun süre sınıfta kalmaktan sıkıldıkları; ve derslerde dikkatlerini koruyamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde kamuoyunda birçok eğitimci tarafından bu durum dile getirilmiş, bu çocukların henüz oyun çağında oldukları ve yapılan uzun süreli bitişik eğik yazı çalışmalarından sıkılacakları belirtilmiştir (Karadeniz, 2012). Dolayısıyla eğik yazı çalışmalarında yapılan uzun süreli etkinlikler bu öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyeceği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin en fazla hata yaptıkları küçük harfler “f, b, k, s” harfleri, en fazla hata yaptıkları büyük harfler ise “H, D, S, K” harfleri olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde yazmada zorlandıkları küçük harfler “s, f, r ve k” harfleri; en fazla zorlandıkları büyük harfler ise “D, H, G ve S” harfleri



olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre bitişik eğik yazmada en çok karşılaştırılan harfler olarak “b-d”, “r-n”, “m-n” ve “s-z” harfleri olduğu görülmüştür. Şahin’in (2012) çalışmasında zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin “f”, “r”, “s” ve “k” küçük harfleri ile “F”, “H”, “G”, “T” ve “D” büyük harflerinin yazımında hata yaptıkları ve “b ile d”, “r ile n”, “m ile n”, “u ile v” harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Turan (2010) çalışmasında öğrencilerin en çok “f, s, r, ş, k, b, h ve z” harflerini yazarken zorlandıkları, en çok “b-d”, “r-n”, “n-m” ve “c-ç” harflerinin yazımında karışıklık yaşadıklarını gözlemlemiştir. Yıldırım (2008) ise çalışmasında bitişik eğik yazı çalışmalarında “b-d”, “r-n”, “ğ-y”, “d-t”, “b-p” ve “n-m” seslerinin birbirine karıştırıldığı sonucuna ulaşmıştır. Duran (2011) tarafından yapılan araştırmada bitişik eğik yazı çalışmasında harflerin yazılış biçimine yönelik öğretmenler, harflerin çoğuna “uygun” ifadesi düşmelerine karşın, “b, d, f, k, r, s, ş, v, z, B, D, L, T, Z” harflerinin yazım şekilleri itibariyle öğrencilerce zorlanıldığını dolayısıyla yazım şekillerinin değişmesi gerektiği belirtmişler ve bu harflere yönelik yeni yazım şekilleri önermişlerdir. Bu harfler yapılan bu çalışmada da isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilerin yazmakta zorlandıkları ve hata yaptıkları harflere yakınlık göstermektedir. Ancak alanyazında yapılan çalışmaların sonucu yapılan araştırmayı destekler nitelikte olurken, bu çalışmaların her biri zorunlu eğitim çağındaki öğrencileri kapsayacak şekilde yapılmış olup, isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilmiş öğrencileri kapsayacak şekilde araştırmalar değildir. Bu nedenle bu örneklem grubuna yapılacak farklı araştırma sonuçlarına ihtiyaç vardır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda sınıf öğretmenlerine, isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilere bitişik eğik yazı öğretimine yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

1. İsteğe bağlı olarak kaydedilecek öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmada zorluk çekecekleri konular hakkında önceden velilere bilgi verilebilir. Aile katılım çalışmaları ile bu problemler en aza indirilmeye çalışılmalıdır.
2. Erkek öğrencilerin bitişik eğik yazı çalışmalarında daha fazla zorluk çektiği bilinerek erkek öğrencilere bitişik eğik yazıya hazırlık aşaması olan yazı çizgi çalışmalarında daha fazla zaman ayrılmalı, küçük kas gelişimini destekleyecek etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

3. İlk okuma yazma etkinlikleri öğretmenlerce diğer etkinliklerle birleştirilmeli dolayısıyla bu öğrencilerin sıkılmamaları sağlanabilir.
4. En çok zorluk çekilen ve hata yapılan küçük “f”, “b”, “k”, “s”, “r” harfleri ile büyük “H”, “D”, “S” ve “G” harflerin öğretimine daha fazla zaman ayrılmalı ve bu harflerin yazımına yönelik etkinlik çalışmaları farklı etkinliklerle desteklenmelidir.
5. İsteğe bağlı olarak kaydedilen öğrenciler için bitişik eğik yazı çalışmalarında ek çalışma planı hazırlanabilir. Böylece belirlenen problemlerin en aza indirilmesi sağlanabilir.
6. Daha sonraki çalışmalarda isteğe bağlı olarak ilkokula kaydedilen öğrencilere yönelik araştırmacılarca nitel ve derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Artut, K. (2007). *Güzel Yazı Teknikleri ve Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Aytaç, N., Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). *İlkokul 1. Sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla İli örneği)*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9/2, 335-348
- Bara, F. ve Gentaz, E. (2011). *Hapistik in teaching handwriting: the role of perceptual and visuo-motor skills*. Human Movement Science, 30, 745-759
- Başaran M. ve Karatay H., (2005). *Eğik el yazısı öğretimi*. Milli Eğitim Dergisi, 168, 48-59
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Cerit Y., Akgün N., Yıldız, K. ve Soysal M. R. (2014). *Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu İl örneği)*. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi, 4 (1), 59-82
- Çelenk, S. (2002). *İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri*. İlköğretim E-Online Dergi, 1 (2), 40-47
- Duran E. (2011). *Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 55-69
- Durmuşçelebi M., Bilgili A. (2014). *Yeni (12 yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish, 9/2, 603-621
- Erhardt, R. P. ve Meade, V. ( 2005 ). *Improving handwriting without teaching handwriting: the consultative clinical reasoning process*. Australian Occupational Therapy Journal, 52, 199 - 210
- Graham, S. ve Weintraub, N. ( 1996 ). *A review of handwriting research : progress and prospects from 1980 to 1994*. Educational Psychology Review, Vol. 8, No 1, 7-87
- Güneş, F. (2006). *Niçin bitişik eğik yazı*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 71, 17-19.
- Karadeniz, C. B. (2012). *Öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri*. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 10, 40, 34-53
- Karasar, N. (2012 ). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Memiş, A. D. ve Karmankaya, T. (2012). *İlköğretim okulu 1.sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 136 - 150

- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2013). *Aynı sınıfta öğrenim gören altmışaltı ve yetmiş iki aylık öğrencilerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 23-25 Mayıs 2013. Aydın.
- MEB (2009). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi
- MEB (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete 27.8.2003/25212, Tebliğler Dergisi, Eylül 2003, Değişiklik Temmuz 2012
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Şahin, A. (2012). *Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler*. Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (165), 168-179
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazi, A. (2008). *İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 53, 123-144
- Turan M. (2010). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşleri*. Millî Eğitim Dergisi, 187, 8-22
- Yıldırım K. ve Ateş S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5, 57-71
- Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ses temelli cümle öğretimi yöntemi ile ilk okuma yazma öğretimi sırasında karşılaşılan güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Şırnak ili örneği)*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana

İletişim:

Hamdi Karakaş

E-posta: [hamdikarakas58@yahoo.com.tr](mailto:hamdikarakas58@yahoo.com.tr)

# EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ: TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

## Amaç ve Kapsam

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanı başta olmak üzere insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik ve uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

## Yazarlara Bilgi

*Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 100-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araç(lar)ı, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıcaacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Makale, *APA Yayım Kılavuzu esas alınarak* hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon ve e-posta adresi bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının [egitimveinsanibilimlerdersigi@gmail.com](mailto:egitimveinsanibilimlerdersigi@gmail.com) e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir.

## Telif ve Baskı

*Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir.* Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar)ı ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

ISSN 1309-8459



9 771309 845003



**EĞİTİM-BİR-SEN**  
Eğitimciler Birliği Sendikası

