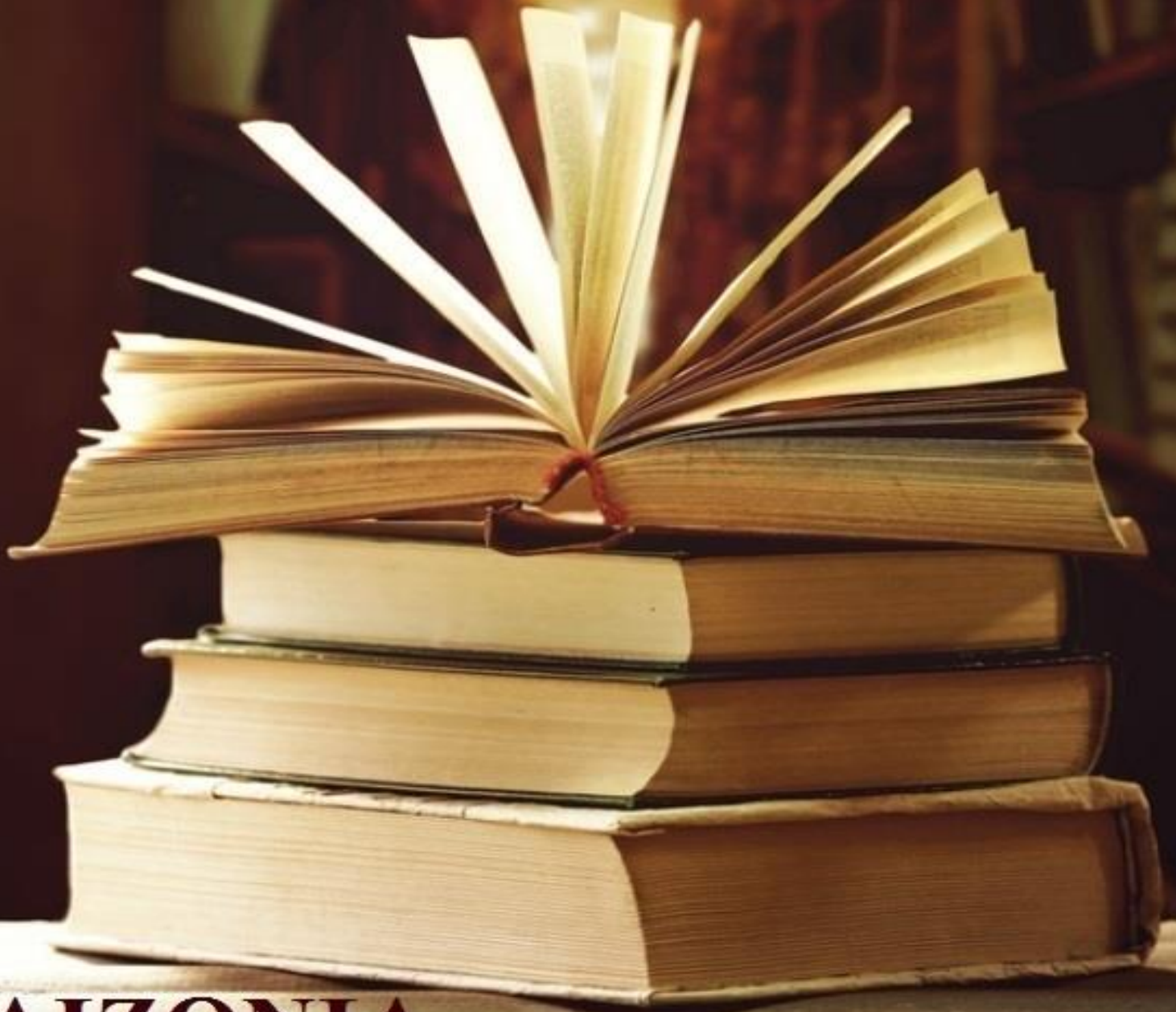


ISSN: 2149-6285

CURRENT RESEARCH IN EDUCATION

CİLT 2, SAYI 1
VOLUME 2, NUMBER 1
MART 2016 / MARCH 2016



AIZONIA

PUBLISHING www.aizonia.com

Current Research in Education

Cilt 2, Sayı 1, Mart 2016

Volume 2, Number 1, March 2016

Aizonia Publishing

www.aizonia.com

Current Research in Education

(Hakemli Uluslararası e-Dergi /
Peer-reviewed International e-
Journal)

Cilt: 2, Sayı: 1, 2016 /
Volume:2, Number: 1, 2016

Basım Tarihi / Publishing Date

31.03.2016

Sahibi / Owner

Beste TÜRKOĞLU

Yayın Müdürü / Managing
Editor

Beste TÜRKOĞLU

Yazışma adresi / Address for
Correspondence

Polsan Blokları 46478 Ada 1B
No: 17 Eryaman, Ankara
+90 507 094 9678
cre.aizonia@gmail.com

Current Research in Education;

Uluslararası, dört (4) ayda bir
yayınlanan (Mart, Temmuz ve
Kasım aylarında) hakemli bir
dergidir. Derginin yayın dili
Türkçe ve İngilizce'dir.
Dergide yayınlanan makale ve
bilimsel yazıların sorumluluğu
yazarlarına aittir.

It is an international, tri-
quarterly (in March, July and
November) peer-reviewed
published journal. The official
languages of the journal are
Turkish and English. The
responsibility of articles and
scientific papers published in
the journal belongs to their
authors.

Baş Editör / Editor-in-Chief

Arif SARIÇOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Editörler / Editors

Duygu TÜRKOĞLU, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Yakup KARATAŞ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Editör Yardımcısı / Assistant Editör

Serdar SEFALİ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

İçerik Editörü / Content Editor

Duygu TÜRKOĞLU, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

Ahmet Selçuk AKDEMİR, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı,
Türkiye

Akif ARSLAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Başak KASA, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Burhan AKPINAR, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

Çetin SEMERCİ, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye

Didem KOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Dina C. CASTRO, University of North Texas, Denton, ABD

Duygu ANIL, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Fatih ÇERMİK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

İbrahim Fevzi ŞAHİN, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Leigh WANG, University of Cincinnati, Cincinnati, ABD

M. Cevat YILDIRIM, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye

Mehmet Fatih ÖÇAL, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Melike CÖMERT, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Miriam EZZANİ, University of North Texas, Denton, ABD

Nancy NELSON, University of North Texas, Denton, ABD

Necdet KONAN, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Sema ÇILDIR, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Vanessa ALLEN-BROWN, University of Cincinnati, Cincinnati, ABD

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makalesi / Research Article

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

An Analysis of Self-Efficacy, Academic Achievement and Attitude of Music Education Students towards Choir Class Considering Several Variables

Zeyney KAYA..... 1-16

Araştırma Makalesi / Research Article

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Eldeli Toplama İşlemi Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği

The Effectiveness of the Touch Math Technique to Teach in-hand Addition to Students with Hearing Impaired

Mehtap KOT, Serdar SÖNMEZ, Ahmet YIKMIŞ, Nurhan CORA İNCE..... 17-28

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' and Teacher Candidates' Views on Teaching Social Studies

Zafer ÇAKMAK, Süleyman ASLAN..... 29-41

Araştırma Makalesi / Research Article

Dijital Öyküleme'nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği

The Effect of Digital Storytelling Method upon the Democratic Value Judgement of University Students: Sample of Mustafa Kemal University

Fatih BALAMAN..... 42-52

Araştırma Makalesi / Research Article

Türk Eğitim Sistemi'nde Sınıf İçi ile Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış
A General Outlook on Classroom and Large-Scale Measurement and Evaluation in Turkish Education System

Mehmet ŞATA..... 53-60

PREFACE

Dear readers of the Current Research in Education,

It is a great pleasure to publish the third issue (Volume 2, Number 1) of Current Research in Education for our readers. This issue is composed of 5 different papers having an acceptance rate of 55% in various disciplines of education. We would like to thank all authors, referees, our editorial board members and content editor that show efforts for the publication of the issue.

I would like to invite you to submit your manuscripts to the next issues of Current Research in Education.

Arif SARIÇOBAN, PhD

Editor-in-Chief

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Koro Dersine Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarının İncelenmesi

Zeynep KAYA

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Aksaray, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı; Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ses grubu, YGS puanı, yaşanılan bölge ve ailelerinin gelir durumu değişkenleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencileri, çalışma grubunu ise; İnönü Üniversitesi 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı, Bahar Yarıyılı Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2.sınıf (n=30) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tutum, Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Başarı Ölçeği kullanılmıştır. Koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumunun çeşitli değişkenlere göre ne şekilde farklılaştığını sorgulamak amacıyla örneklem grubunun; cinsiyet ve mezun olduğu lise türüne göre incelenmesinde Mann Whitney U testi; yaş, ses grubu, YGS puanı, yaşanılan coğrafi bölge ve ekonomik gelir düzeyine göre incelenmesinde ise Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının; yaş aralığı, mezun olunan lise türü, coğrafi bölge ve ekonomik gelir düzeyine göre değişiklik gösterdiği ancak cinsiyet, ses grubu ve YGS puanına göre değişiklik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi, Koro, Tutum, Öz-Yeterlik Algısı, Akademik Başarı.

Makale Bilgileri:
Gönderim / Recieved:
05.01.2016
Kabul / Accepted:
14.01.2016

An Analysis of Self-Efficacy, Academic Achievement and Attitude of Music Education Students towards Choir Class Considering Several Variables

Abstract

The purpose of this study is to make an analysis of self-efficacy, academic achievement and attitude of Music Education Students in choir class by considering variables such as gender, age, type of former high school, voice group, YGS (Transition to Higher Education Examination) scores, regional and family background. The research population is the Students of Music Education Division at Fine Arts Education Department of Faculties of Education in Turkey and the sample is comprised of Year 2 (n=30) Music Education Students at İnönü University during Spring

Sorumlu Yazar:
Aksaray Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Aksaray, Türkiye
zeynepkaya@aksaray.edu.tr

Semester of 2010-2011 Academic Year. Attitude, Self-Efficacy Perception and Academic Achievement Scale was used as a data collection tool in scope of this study. In order to determine how self-efficacy , academic achievement and attitude towards choir class differs depending on several variables; Mann Whitney U test was applied in the analysis according to gender and type of former high school type, Kruskal Wallis Test was applied in the analysis according to age, voice group, YGS scores, regional and economic background. It was concluded that self-efficacy, academic achievement and attitude of students towards choir subject did not manifest meaningful difference in terms of age range, type of former high school, regional background and economic income variables, while it showed significant difference according to gender, voice group and YGS scores variables.

Keywords: Music Education, Choir, Attitude, Self-efficacy, Academic Achievement.

1. Giriş

Koro, “Sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele uygun olarak tek ya da çok sesli müzik yapıtlarını seslendirme, yorumlama amacıyla oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır” (Çevik, 1999, s. 43).

Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında ortalama otuz-kırk kişilik bir sınıfta yer alan dört farklı ses grubu, kendileri için yazılmış farklı partiyonları, birbirlerini dinleyerek, homojenlik esasına dayanarak; uyum içinde, kulağa hoş gelecek bir biçimde, kaynaştırarak ortak bir tını elde etmektedirler. Ağırlıklı olarak, seviyelerine uygun çoksesli eserler seslendiren bu sınıflarda çokseslilik hakimdir. Öğrencilerin çoksesli eserler seslendirebilme davranışını kazanması koro eğitimi ile gerçekleşmektedir.

Koro eğitimi ; “Koroya ve koroyu oluşturan birim ve bireylere, ortak yaşamları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak, belirli sosyomüziksel davranışlar kazandırma, amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir” (Uçan, 2001, s. 31,32).

Müzik öğretmenlerinin, oluşturabildiği en basit müzik topluluğu korodur. Koro, hem genel, hem de mesleki müzik eğitiminin önemli öğelerinden birisidir. Musiki Muallim Mektebi’nden günümüze kadarki süreçte farklı yıllarda farklı programlar dahilinde ve farklı isimlerle uygulanmış gelmiştir. Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında, 2006–2007 Eğitim Yılı’ndan itibaren sekiz yarıyıl süren ‘Bireysel Çalgı Eğitimi dersinden sonra, ders saati en fazla olan, yedi yarıyla yayılan kredisi ile “Koro” dersidir. Bu bağlamda koro dersi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda önemli bir yere sahiptir.

Tutum, “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim”dir (Demirel, 2010, s. 133). Bandura’ya göre öz-yeterlik algısı: “Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı”dır (akt. Senemoğlu, 2010, s. 230). Akademik başarı ise: “Öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi”dir (Silah, 2003, s.103).

Bu çalışma, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını, öz-yeterlik algılarını ve akademik başarılarını, bazı bağımsız değişkenlere göre (cinsiyet, yaş aralığı, mezun olunan lise türü, ses grubu, üniversite giriş sınavı puanı, yaşanılan coğrafi bölge ve ekonomik gelir düzeyi) incelemeyi ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Bu durumda araştırmanın problem cümlesi şudur: Öğrencilerin koro dersine yönelik tutumları, öz-yeterlik algıları ve akademik başarıları; cinsiyetlerine, yaşlarına, mezun oldukları lise türüne, ses gruplarına, üniversite giriş sınav puanlarına (YGS), yaşadıkları coğrafi bölgeye ve ekonomik gelir düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının; cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ses grubu, YGS puanı, yaşanan bölge ve ailelerinin gelir durumu değişkenleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyduğu için betimsel bir araştırmadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-11 yılı bahar yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencileri (n=30) oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan koro dersi tutum ölçeği, Piji'nin (2006) Eşlik Dersi Tutum Ölçeği'nden araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır. Araştırmada kullanılan koro dersi öz-yeterlik algısı ölçeği, Yıldırım'ın (2009) geliştirdiği Keman Dersi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği'nden araştırmacı tarafından koro dersine uyarlanmıştır. Koro dersi akademik başarı ölçeği ise, öğrencilerin koro dersindeki akademik başarılarının ölçülmesinde, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan bu ölçekler ekler bölümünde yer almaktadır.

2.4. İşlem

Araştırmaya ait veriler, 2010–2011 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda sekiz haftalık “Koro III” dersi süresince, araştırmacı tarafından birebir verilen eğitimden sonra, veri toplama araçlarının (koro dersi tutum ölçeği, koro dersi öz-yeterlik algısı ölçeği, koro dersi akademik başarı ölçeği) öğrencilere uygulanmasıyla elde edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumunun çeşitli değişkenlere göre ne şekilde farklılaştığını sorgulamak amacıyla; örneklem grubunun cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ses grubu, YGS puanı, yaşanan coğrafi bölge ve ekonomik gelir düzeyine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır.

Örneklem grubunun cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. “T-testinde olduğu gibi, iki grubun ortalamalarının karşılaştırılması yerine, Mann-Whitney U testi grupların meydanlarını karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde, değerlerini sıralı hale dönüştürür. Böylece iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir. Değerler sıralı hale dönüştürüldüğü için, değerlerin asıl dağılımları önemli değildir”(Kalaycı, 2008, s. 99).

Örneklem grubunun yaş, ses grubu, YGS puanı, yaşanan coğrafi bölge ve ekonomik gelir düzeyine göre incelenmesinde Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. “Kruskal Wallis testi (bazen Kruskal-Wallis H testi olarak da geçer) gruplar arası tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) nonparametrik alternatifidir. Bu analiz sürekli değişkenlere sahip üç ya da daha fazla grup için karşılaştırma yapmayı sağlar. Değerler sıralı hale çevrilir ve her grup için sıralı ortalamalar karşılaştırılır” (Kalaycı, 2008, s.106)

3. Bulgular

Çalışma grubundaki öğrenciler, cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ses grubu, YGS puanı, yaşanan bölge ve ailelerinin gelir durumu gibi bazı bağımsız değişkenler açısından betimlenmiştir. Aşağıdaki tabloların her birinde, yukarıda bahsi geçen değişkenlere göre yüzde ve frekans dağılımları görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Erkek	14	46.7
Kız	16	53.3
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi, 30 kişilik çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 14'ünün (% 46.7) erkek ve 16'sının (%53.3) kız olduğu görülmektedir. Bu duruma göre kız öğrencilerle erkek öğrencilerin dağılımının hemen hemen eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Öğrencilerin Yaş Aralığına Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	F	%
18–21	24	80.0
22–25	5	16.7
26–29	1	3.3
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 24'ü (%80.0) 18–21, 5'i (%16.7) 22–25 ve 1'i (3.3) 26–29 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu duruma göre öğrencilerin çok büyük bir oranı 18–21 yaş aralığındadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise Türü	F	%
GSSL	17	56.7
Genel Lise	13	43.3
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin 17'sinin (%56.7) GSSL, 13'ünün (%43.3) genel lise mezunu olduğu görülmektedir. Bu duruma göre GSSL mezunu öğrencilerin oranının daha fazla görülmektedir. Ancak 2009–2010 Eğitim Yılı girişli öğrenciler içinde genel lise mezunlarının oranının da oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ses Grubuna Göre Dağılımı

Ses Grubu	F	%
Soprano	7	23.3
Tenor	6	20.0
Alto	9	30.0
Bas	8	26.7
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 7'sinin (%23.3) soprano, 6'sının (%20.00) tenor, 9'unun (%30.00) alto ve 8'inin (%26.7) bas olduğu görülmektedir. Bu duruma göre ses grupları oranının hemen hemen eşit olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin YGS Puanına İlişkin Bilgilerin Dağılımı

YGSP	F	%
250-280	12	40.0
280-310	11	36.7
310-340	7	23.3
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 12'sinin (%40.00) 250–280, 11'inin (%36.7) 280–310 ve 7'sinin (%23.3) 310–340 aralığında YGS puanına sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma 250–280 puan aralığında olan öğrencilerin oranının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin Yaşadıkları Coğrafi Bölgeye İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Bölge	F	%
Doğu Anadolu	17	56.7
Güneydoğu Anadolu	5	16.7
Karadeniz	1	3.3
Marmara	1	3.3
Ege	4	13.3
Akdeniz	2	6.7
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 17'sinin (%56.7) Doğu Anadolu, 5'inin (%16.7) Güneydoğu Anadolu, 1'inin Karadeniz (%3.3.), 1'inin (%3.3) Marmara, 4'ünün (%13.3) Ege ve 2'sinin (%6.7) Akdeniz Bölgesi'nden geldikleri görülmektedir. Bu duruma göre Doğu Anadolu'da yaşayan öğrencilerin oranının diğer bölgelerden gelen öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin Ekonomik Gelir Düzeyine İlişkin Bilgilerin Dağılımı

Aylık Gelir Düzeyi	F	%
550-1000	11	36.7
1000-2000	14	46.7
2000 ve üstü	5	16.7
Toplam	30	100

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubundaki öğrencilerin 11'inin (%36.7) aylık gelirlerinin 550–1000 TL arası, 14'ünün (%46.7) 1000–2000 TL arası, 5'inin (%16.7) 2000 TL ve üstü olduğu görülmektedir. Bu duruma göre aylık gelir düzeyi 1000–2000 TL arası olan öğrencilerin oranı diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Aylık gelir düzeyi 2000 TL ve üstü olan öğrencilerin oranı ise oldukça düşüktür.

3.2. Öğrencilerin Koro Dersine Yönelik Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarılarının Cinsiyet, Yaş Aralığı, Lise Türü, Ses Grubu, YGS puanı, Yaşanılan Coğrafi Bölge ve Ekonomik Gelir Düzeyi Değişkenleri Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

3.2.1. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Cinsiyet Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının cinsiyet değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine göre incelenmesinde Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Tutum Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
Erkek	14	10.18	142.50	37.500	-3.102	11.46128	.002*
Kız	16	20.16	322.50				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki erkek öğrencilerin sıra ortalaması 10.18, kız öğrencilerininki ise 20.16'dır. Bu sonuç, kız öğrencilerin koro dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğunu ve her iki cinsin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. ($p = .002 < .05$).

Tablo 9. Cinsiyete Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
Erkek	14	12.14	170.00	65.000	-1.954	12.50513	.051
Kız	16	18.44	295.00				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki erkek öğrencilerin sıra ortalaması 12.14, kız öğrencilerininki ise 18.44'tür. Bu sonuç, kız öğrencilerin koro dersine yönelik öz-yeterlik algısı puanlarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğunu ancak her iki cinsin öz-yeterlik algısı puanları arasında tam olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermemektedir ($p = .051 > .05$).

Tablo 10. *Cinsiyete Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları*

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
Erkek	14	9.82	137.50	32.500	-3.319	12.81253	.001*
Kız	16	20.47	327.50				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki erkek öğrencilerin sıra ortalaması 9.82, kız öğrencilerininki ise 20.47'dir. Bu sonuç, kız öğrencilerin koro dersine yönelik akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğunu ve her iki cinsin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. ($p = .001 < .05$)

3.2.2. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Yaş Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının yaş aralığı değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun yaş aralığı değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 11. *Yaş Aralığına Göre Tutum Analizi Sonuçları*

Yaş Aralığı	n	Sıra Ort	sd.	χ^2	p	A. F.
18–21	24	15.96				
22–25	5	13.50	2	.337	.845	-
26–29	1	14.50				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, 18–21 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 15.96, 22–25 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 13.50, 26–29 yaş aralığında olanların sıra ortalaması ise 14.50'dir. Örneklem grubunun yaş aralığına göre tutum puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$\chi^2 (2) = .337, p = .845 > .05$].

Tablo 12. *Yaş Aralığına Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları*

Yaş Aralığı	n	Sıra Ort	sd.	χ^2	p	A. F.
18–21	24	15.19				
22–25	5	16.30	2	.230	.891	-
26–29	1	19.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, 18–21 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 15.19, 22–25 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 16.30, 26–29 yaş aralığında olanların sıra ortalaması ise 19.00'dur. Örneklem grubunun yaş aralığına göre öz-yeterlik algısı puanlarının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$\chi^2 (2) = .230, p=.891 > .05$].

Tablo 13. Yaş Aralığına Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları

Yaş Aralığı	n	Sıra Ort	sd.	χ^2	p	A. F.
18–21	24	15.75				
22–25	5	12.40	2	1.819	.403	-
26–29	1	25.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, 18–21 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 15.75, 22–25 yaş aralığında olanların sıra ortalaması 12.40, 26–29 yaş aralığında olanların sıra ortalaması ise 25'tir. Örneklem grubunun yaş aralığına göre akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$\chi^2 (2) = 1.819, p=.403 > .05$].

3.2.3. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun lise türü değişkenine göre incelenmesinde Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 14. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Tutum Analizi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
GSSL	17	16.74	284.50	89.500	-.880	11.46128	.379
Genel Lise	13	13.88					
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki GSSL öğrencilerinin sıra ortalaması 16.74, genel lise öğrencilerinininki ise 13.88'dir. Bu sonuç, mezun olunan lise türüne göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p = .379 > .05$).

Tablo 15. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
GSSL	17	16.26	276.50	97.500	-.544	12.50513	.586
Genel Lise	13	14.50	188.50				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki GSSL öğrencilerinin sıra ortalaması 16.26, genel lise öğrencilerinininki ise 14.50'dir. Bu sonuç, mezun olunan lise türüne göre öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p = .586 > .05$).

Tablo 16. *Mezun Olunan Lise Türüne Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları*

Lise Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	S	p
GSSL	17	16.41	279.00	95.000	-.651	12.81253	.515
Genel Lise	13	14.31	186.00				
Toplam	30						

Tabloda görüldüğü gibi örneklem grubundaki GSSL öğrencilerinin sıra ortalaması 16.41, genel lise öğrencilerinininki ise 14.31'dir. Bu sonuç, mezun olunan lise türüne göre akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p = .515 > .05$).

3.2.4. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Ses Grubu Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının ses grubu değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun ses grubu değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 17. *Ses Grubuna Göre Tutum Analizi Sonuçları*

Ses Grubu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Soprano-1	7	21.43	3	9.907	.019	1-2, 1-4, 2-3
Tenor-2	6	10.58				
Alto-3	9	19.17				
Bas-4	8	9.88				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, ses grubu soprano olanların sıra ortalaması 21.43, tenor olanların 10.58, alto olanların 19.17, bas olanların ise 9.88'dir. Bu sonuç, örneklem grubunun ses grubu değişkenine göre tutum puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. [$\chi^2(3) = 9.907, p = .019 < .05$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; soprano-tenor (1-2), soprano-bas (1-4), alto-tenor (2-3) arasında anlamlı farklılık olduğu; sopranoların tutum puanlarının tenor ve baslardan, altoların tutum puanlarının ise baslardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, birinci maddedeki, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin koro dersine yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğu ve her iki cinsin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir.

Tablo 18. Ses Grubuna Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları

Ses Grubu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Soprano	7	18.79				
Tenor	6	14.25	3	4.441	.218	-
Alto	9	18.17				
Bas	8	10.56				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, ses grubu soprano olanların sıra ortalaması 18.79, tenor olanların 14.25, alto olanların 18.17, bas olanların ise 10.56'dır. Sıra ortalaması en yüksek olan grup soprano ve hemen ardından altodur. Sıra ortalaması en düşük grup ise basdır. Her ne kadar gruplar arası gözle görülür bir puan farkı olsa da sonuç, örneklem grubunun ses grubu değişkenine göre öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. [$\chi^2 (3) = .4.441, p=.218 >.05$].

Tablo 19. Ses Grubuna Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları

Ses Grubu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Soprano	7	19.36				
Tenor	6	9.58	3	11.221	.011*	1-2, 1-4, 2-3, 3-4
Alto	9	21.33				
Bas	8	10.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, ses grubu soprano olanların sıra ortalaması 19.36, tenor olanların 9.58, alto olanların 21.33, bas olanların ise 10.00'dır. Bu sonuç, örneklem grubunun ses grubu değişkenine göre akademik başarı puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. [$\chi^2 (3) = 11.221, p=.011 < .05$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; soprano-tenor (1-2) , soprano-bas (1-4), alto-tenor (2-3) ve alto-bas (3-4) arasında anlamlı farklılık olduğu; soprano ve altoların akademik başarı puanlarının tenor ve baslardan, anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, birinci maddedeki, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin koro dersine yönelik akademik başarı puanlarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğu ve her iki cinsin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu desteklemektedir.

3.2.5. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının YGS Puanı Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının YGSP değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubunun YGSP değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 20. YGS Puanına Göre Tutum Analizi Sonuçları

YGSP	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	A. F.
250–280 (1)	12	14.08				
280–310 (2)	11	12.00	2	7.753	.021	1–3, 2–3
310–340 (3)	7	23.43				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, YGS puanı 250–280 olanların sıra ortalaması 14.08, 280–310 olanların 12.00, 310–340 olanların ise 21.33'dür. YGS puanı en yüksek olan grubun aynı zamanda sıra ortalaması bakımından da en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Bu sonuç, örneklem grubunun YGSP değişkenine göre tutum puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. [$\chi^2 (2) = 7.753, p=.021 < .05$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; YGS puanı 250-280 ve 310-340 (1-3) ile 280-310 ve 310-340 (2-3) arasında anlamlı farklılık olduğu; YGS puanı en yüksek olan grubun tutum puanlarının diğer iki gruba göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 21. YGS Puanına Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları

YGSP	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	A. F.
250–280	12	13.21				
280–310	11	13.55	2	5.785	.055	1–3, 2–3
310–340	7	22.50				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, YGS puanı 250-280 olanların sıra ortalaması 13.21, 280-310 olanların 13.55, 310-340 olanların ise 22.50'dir. YGS puanı en yüksek olan grubun aynı zamanda sıra ortalaması bakımından da en yüksek puanı aldığı görülse de sonuç, örneklem grubunun YGSP değişkenine göre öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. [$\chi^2 (2) = 5.785, p=.055 > .05$]. Yine de gözle görülen bu puan farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; YGS puanı 250–280 ve 310–340 (1-3) ile 280-310 ve 310-340 (2-3) arasında anlamlı farklılık olduğu; YGS puanı en yüksek olan grubun öz-yeterlik puanlarının diğer iki gruba göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 22. YGS Puanına Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları

YGSP	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	A. F.
250–280	12	12.96				
280–310	11	12.86	2	8.583	.014	1–3,2–3
310–340	7	24.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi, YGS puanı 250–280 olanların sıra ortalaması 12.96, 280–310 olanların 12.86, 310–340 olanların ise 24.00'tür. YGS puanı en yüksek olan grubun aynı zamanda sıra ortalaması bakımından da en yüksek puanı aldığı görülmektedir. Bu sonuç, örneklem grubunun YGSP değişkenine göre akademik başarı puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermektedir. [$\chi^2 (2) = 8.583, p=.014 < .05$]. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre; YGS puanı 250–280 ve 310–340 (1-3) ile 280- 310 ve 310-340 (2-3) arasında anlamlı farklılık olduğu; YGS puanı en yüksek olan grubun akademik başarı puanlarının diğer iki gruba göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.2.6. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Yaşanılan Coğrafi Bölge Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının yaşanılan coğrafi bölge değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun yaşanılan coğrafi bölge değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 23. Yaşanılan Coğrafi Bölgeye Göre Tutum Analizi Sonuçları

Bölge	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Doğu Anadolu	17	16.68				
G. Doğu Anadolu	5	12.90				
Karadeniz	1	19.50	5	5.485	.360	-
Marmara	1	30.00				
Ege	4	12.88				
Akdeniz	2	8				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi coğrafi bölgeye göre örneklem grubunun sıra ortalamaları şu şekildedir: Doğu Anadolu 16.68, Güneydoğu Anadolu 12.90, Karadeniz Bölgesi 19.50, Marmara 30.00, Ege 12.88, Akdeniz 8. Bu sonuç, coğrafi bölge değişkeni ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (5) = 5.485, p=.360 > .05$].

Tablo 24. Yaşanılan Coğrafi Bölgeye Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları

Bölge	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Doğu Anadolu	17	16.18				
G. Doğu Anadolu	5	12.50				
Karadeniz	1	16.00	5	3.123	.681	-
Marmara	1	28.00				
Ege	4	15.13				
Akdeniz	2	11.50				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi coğrafi bölgeye göre örneklem grubunun sıra ortalamaları şu şekildedir: Doğu Anadolu 16.18, Güneydoğu Anadolu 12.50, Karadeniz Bölgesi 16.00, Marmara 28.00, Ege 15.13, Akdeniz 11.50. Bu sonuç, coğrafi bölge değişkeni ile öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (5) = 3.123, p=.681 >.05$].

Tablo 25. Yaşanılan Coğrafi Bölgeye Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları

Bölge	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
Doğu Anadolu	17	15.62				
G. Doğu Anadolu	5	13.30				
Karadeniz	1	25.00	5	3.196	.670	-
Marmara	1	25.00				
Ege	4	15.25				
Akdeniz	2	11.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi coğrafi bölgeye göre örneklem grubunun sıra ortalamaları şu şekildedir: Doğu Anadolu 15.62, Güneydoğu Anadolu 13.30, Karadeniz Bölgesi 25.00, Marmara 25.00, Ege 15.25, Akdeniz 11. Bu sonuç, coğrafi bölge değişkeni ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (5) = 3.196, p=.670 >.05$].

3.2.7. Tutum, Öz-Yeterlik Algısı ve Akademik Başarının Ekonomik Gelir Düzeyi Değişkeni Bakımından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı durumlarının ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre; tanımlayıcı değerleri ve anlamlı farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun ekonomik gelir düzeyi değişkenine göre incelenmesinde Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aşağıdaki tablolarda test sonuçları görülmektedir.

Tablo 26. *Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Tutum Analizi Sonuçları*

Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
550–1000	11	15.59				
1000–2000	14	14.18	2	1.111	.574	-
2000 ve üstü	5	19.00				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi ekonomik gelir düzeyi aylık 550–1000 olanlar 15.59, 1000–2000 olanlar 14.18, 2000 ve üstü olanlar 19.00 sıra ortalamasına sahiptir. Aylık 2000 ve üstü ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının diğer iki gruba göre daha yüksek olmasına rağmen sonuca bakıldığında, ekonomik gelir düzeyi değişkeni ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (2) = 1.111, p=.574 >.05$].

Tablo 27. *Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Öz-yeterlik Algısı Analizi Sonuçları*

Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
550–1000	11	16.41				
1000–2000	14	12.54	2	4.268	.118	-
2000 ve üstü	5	21.80				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi ekonomik gelir düzeyi aylık 550–1000 olanlar 16.41, 1000–2000 olanlar 12.54, 2000 ve üstü olanlar 21.80 sıra ortalamasına sahiptir. Aylık 2000 ve üstü ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının diğer iki gruba göre daha yüksek olmasına rağmen sonuca bakıldığında, ekonomik gelir düzeyi değişkeni ile öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (2) = 4.268, p=.118 >.05$].

Tablo 28. *Ekonomik Gelir Düzeyine Göre Akademik Başarı Analizi Sonuçları*

Aylık Gelir	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	A. F.
550–1000	11	15.59				
1000–2000	14	13.61	2	2.346	.309	-
2000 ve üstü	5	20.60				
Toplam	30					

Tabloda görüldüğü gibi ekonomik gelir düzeyi aylık 550–1000 olanlar 15.59, 1000–2000 olanlar 13.61, 2000 ve üstü olanlar 20.60 sıra ortalamasına sahiptir. Aylık 2000 ve üstü ekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının diğer iki gruba göre daha yüksek olmasına rağmen sonuca bakıldığında, ekonomik gelir düzeyi değişkeni ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$\chi^2 (2) = 2.346, p=.309 >.05$].

4. Tartışma ve Sonuç

Öğrencilerin koro dersine yönelik tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, ses grubu, ygs puanı, yaşanan coğrafi bölge ve ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye yönelik olan araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1. Cinsiyete Göre

Cinsiyet değişkenine göre; kız öğrencilerin koro dersine yönelik olarak erkeklere oranla daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, kız öğrencilerin koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerden yüksek olmakla birlikte istatistiksel açıdan yeterli anlamlılığa sahip olmadığı ve kız öğrencilerin koro dersine yönelik akademik başarılarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Yaş Aralığına Göre

Yaş aralığı değişkenine göre; öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının yaşa göre farklılık göstermediği yani değişmediği söylenebilir.

4.3. Mezun Olunan Lise Türüne Göre

Mezun olunan lise türü değişkenine göre; öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının mezun oldukları liseye göre farklılık göstermediği yani değişmediği söylenebilir.

4.4. Ses Grubuna Göre

Ses grubu değişkenine göre; öğrencilerin tutumları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Sopranoların tutum puanlarının tenor ve baslardan, altoların tutum puanlarının ise baslardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç aynı zamanda; birinci maddedeki, kız öğrencilerin koro dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden çok daha olumlu olmasına bir gönderme yapmaktadır. Öz-yeterlik algıları ise farklılık göstermemektedir. Akademik başarı bakımından ise soprano ve altoların tenor ve baslardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, birinci maddedeki, cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin koro dersine yönelik akademik başarılarının erkek öğrencilerden oldukça yüksek olduğu bulgusunu desteklemektedir.

4.5. YGS Puanına Göre

YGSP değişkenine göre; öğrencilerin tutumları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. YGS puanı en yüksek olan grubun koro dersine yönelik tutumunun diğer iki gruba göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Sonuçlara göre anlamlı farklılık olmasa da YGS puanı yükseldikçe öğrencilerin koro dersine yönelik öz-yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Yine elde edilen bir diğer sonuç da YGS puanının yükseldikçe göre öğrencilerin koro dersine yönelik başarılarının da artmış olmasıdır.

4.6. Coğrafi Bölge

Coğrafi bölge değişkeni ile öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının yaşadıkları coğrafi bölgeye göre farklılık göstermediği yani değişmediği söylenebilir.

4.7. Ekonomik Gelir Düzeyi

Ekonomik gelir düzeyi değişkeni ile öğrencilerin, tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin tutum, öz-yeterlik algısı ve akademik başarılarının ailelerinin aylık ekonomik gelirine göre farklılık göstermediği yani değişmediği söylenebilir.

Kaynakça

- Apaydın, M. (2001,1–3 Kasım). *Koro ile müzik eğitiminin toplumun müziksel düzeyini geliştirmedeki yeri ve önemi*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara. ss. 131–146.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (Sekizinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall. s. 391
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyel desenler*. (İkinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Ondördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Bököçü, Ö.Ç. ve Köklü, N. (2009). *Sosyal bilimler için istatistik*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Corbin, L. A. (1995). Building a positive choral attitude. *Music Educators Journal*, 81(4).
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi yönetimi ve teknikleri*. (İkinci baskı). Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü*. (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Üçüncü baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Maclellan, C. R. (2011). Understanding your band, orchestra, and choir students: personality similarities and differences and what they mean for you. *Music Educators Journal*, 97(4).
- Piji, D.(2006). *Dizgeli öğretime göre geliştirilen eşlik dersi programının akademik başarıya, tutuma, yeterlik algısına ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Senemoğlu, N.(2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süresiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102–115.
- Uçan, A. (2001, 1–3 Kasım). *İnsan, müzik, koro ve koro eğitiminin temelleri*. I. Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara: Seveda Cenap And Vakfı Yayınları. ss. 7–56.
- Yener, S. (2001, 1–3 Kasım). *Türkiye’deki koro çeşitleri ve müzik toplum etkileşiminde koro müziğinin rolü*. I.Ulusal Koro Eğitimi ve Yönetimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: Seveda Cenap And Müzik Vakfı Yayınları ss. 83-101.
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, öz-yeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Eldeli Toplama İşlemi Öğretiminde Nokta Belirleme Tekniğinin Etkililiği

Mehtap KOT* - Serdar SÖNMEZ – Ahmet YIKMIŞ – Nurhan CORA İNCE
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye

Öz

Bu araştırmanın amacı, doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin işitme yetersizliği olan bireylere eldeli toplama işlemi öğretiminde etkili olup olmadığını belirlemektir. Denekler, genel eğitim sınıflarında okuyan 7-11 yaş aralığında üç işitme yetersizliği olan öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Uygulama süreci, araştırmacı tarafından; yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları olarak düzenlenmiştir. Tüm oturumlar birebir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre genel eğitim sınıflarında öğrenim gören işitme yetersizliği olan öğrencilere eldeli toplama işlemi becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı nokta belirleme tekniğine göre sunulan öğretimin etkili, sürdürülebilir ve genellenebilir olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İşitme Yetersizliği, Nokta Belirleme Tekniği (Touch math), Eldeli Toplama İşlemi, Matematik Öğretimi.

The Effectiveness of the Touch Math Technique to Teach in-hand Addition to Students with Hearing Impaired

Abstract

The purpose of this study is to determine whether the touch math technique, which is presented with direct instruction approach, is effective on hearing impaired students or not. Subjects have been three students with hearing impaired students of 7-11 who have been learning in general education classrooms. The study was conducted as a multiple probe design with probe session across subject models, which is one of the single subject designs. Application process was organized by the researcher as checking, teaching, follow-up and generalization sessions. All the sessions were applied with one-on-one instruction. The results of the study yields that to use the touch math technique that is based on direct instruction approach to teach the basic summation skills to the hearing impaired students that study in the mainstreaming classes is effective.

Keywords: Hearing Impaired Students, Touch Math Technique, Addition, Teaching Math.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Recieved:

08.12.2015

Kabul / Accepted:

22.03.2016

* Sorumlu Yazar:

İzzet Baysal Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Bolu, Türkiye

mehtapkot@ibu.edu.tr

1. Giriş

İşitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinememe, dili kullanamama ve iletişimde güçlük yaşama (MEB, 2006) olarak tanımlanan işitme engeli, bu engele sahip bireylerin sosyal olduğu kadar akademik yaşamlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. İşitme yetersizliği olan birey toplumda bir yer edinme ve okul başarısında önemli sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Akçamete ve Gürgür, 2009). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarıları kendi kişisel ve ailesel özelliklerine, öğretmenlerine ve okul programlarına bağlı olarak değişebilmektedir (Avcıoğlu, 2010). Özel gereksinimli bireylere sistematik öğrenme ortamları sağlandığında öğrenmeler daha kalıcı hale gelmektedir.

Özel eğitim hizmetlerinin genel amacı, özel gereksinimli bireylerin toplum içerisinde yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli olan bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır (MEB, 2000). Günlük yaşam becerileri, toplumsal uyum becerileri, iş ve meslek becerileri ve işlevsel akademik beceriler, bağımsız yaşam becerileri arasında yer almaktadır (Karabulut, 2009). Bu bakımdan işitme yetersizliği olan öğrencilerinin bağımsız yaşama hazırlıkları için işlevsel akademik becerilerin öğretimi büyük öneme sahiptir.

İşlevsel akademik beceriler, günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken kullanılan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal, 2008). Para hesabı yapma, zamanı etkin kullanma, hesaplamalar yapma ve problem çözme becerileri matematikle alakalı olduğundan, temel matematik becerileri işlevsel akademik beceriler arasındadır.

Matematik ile birey, etkili akıl yürütme ve eleştirel düşünme gibi bilişsel farkındalıklar da kazanmaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların sorun yaşadığı bir alan olan matematik öğreniminde, işitme yetersizliği olan öğrenciler de zorluk yaşamaktadır (Nunes & Moreno, 2002). Tanrıdiler (2012)'e göre işitme yetersizliği olan öğrencilerin matematikte yaşadıkları zorlukların nedenleri: a)okul öncesi erken öğrenmede deneyim yetersizlikleri; b)dilsel yetersizlikler, c)öğretmenlerin dil odaklı çalışmaları nedeniyle tüm matematik müfredatını tamamlayamamaları; d)matematik dilinin doğası; e)okuduğunu anlamadaki zorluklar, f)sözel matematik problemleri çözmede yaşadıkları zorluklar şeklindedir. Akademik ortamda yaşanan zorlukları en aza indirmek için gerekli ortam düzenlemeleri yapılmalı (Avcıoğlu, 2010; Gürgür, 2013; Özgür, 2008; Özokçu, 2010) ve uygun eğitim yöntemi seçilmelidir.

Matematik müfredat programına baktığımızda ilk olarak sayma, varlıklar arası ilişkiler ve toplama işlemi yer aldığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilere matematik öğretimi için kullanılan çeşitli yöntem ve teknikler mevcuttur. Bu yöntem ve teknikler basamaklandırılmış öğretim, doğrudan öğretim, akran destekli öğretim, işbirliğine dayalı öğrenme, yanlışsız öğretim yöntemleri, sayı doğrusu tekniği, nokta belirleme tekniği vb.dir.

Nokta belirleme tekniği; rakamların üzerine rakam değeri kadar nokta koyarak öğrencilerin işlem sürecini sembolik olarak görmelerini sağlayan ve somuttan soyuta doğru bir işlem sürecini kapsayan bir tekniktir. (Badır, 2013; Çalık, 2008; Thompson-Avant ve Wolff-Heller, 2010). Nokta Belirleme Tekniği ile yapılan öğretimin ilk aşamasında nokta yerleri öğrencilere öğretilmekte ve bu noktalı rakamlar kullanılarak hedef işlem çalışılmaktadır. Noktalar silikleştirilerek öğretim sonlandırılmaktadır. Parmak ya da çetele yerine rakamların üzerindeki noktalar sayılarak işlem yapılması hem öğretimi somutlaştırmakta hem de daha da eğlenceli hale getirmektedir.

Alanyazın taraması sonucunda Türkiye'de işitme yetersizliği olan çocuklara matematik öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Şen, 1990; Güzel, 1998; Güldür, 2005; Tanrıdiler, 2012) sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır.

Şen (1990), işitme yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretiminin programlı öğretim yöntemiyle öğretiminin etkililiğini tek grup öntest son test modelini kullanarak sınımlıdır. Araştırma bulgularına göre

işitme yetersizliği olan öğrencilere programlı öğretim yöntemiyle etkili bir şekilde matematik öğretilmektedir.

Güzel (1998) yaptığı bir araştırmada, Ankara ve Eskişehir Sağırlar Okuluyla İÇEM'e devam eden işitme yetersizliği olan altı-sekiz yaş öğrencilerinin toplama işlemine hazırlıkta hedeflenen amaçları gerçekleştirme düzeyinin yaşlara ve eğitim ortamına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme türünden olan bu araştırmanın bulgularına göre, İÇEM'e devam eden 8 yaşındaki işitme yetersizliği olan öğrencilerin, Ankara Sağırlar Okuluna devam eden işitme yetersizliği olan öğrencilerden kavramlarla ilgili amaçları gerçekleştirme düzeyleri bakımından farklılaştığı belirlenmiştir.

Güldür (2005) ise, işitme yetersizliği olan öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemi çözme davranışlarını değerlendirmiş ve problem çözme becerisi üzerinde etkisi olabileceği düşünülen öğrenci özelliklerinden işitme kaybı, işitme cihazı kullanma süresi ve takvim yaşını incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre işitme kaybı derecesi, cihaz kullanma süresi ve takvim yaşı problem çözme becerisini tek başına etkileyen bir değişkenler olmadığı görülmüş ve işitme yetersizliği olan öğrencilerin problem çözme becerisine ilişkin deneyim eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Tanrıdiler (2012) de, işitme yetersizliği olan öğrencilerin matematik öğretimine etki eden çeşitli değişkenlerin karşılıklı etkileşimlerini sistemli, düzenli, yansıtımlı ve döngüsel olarak analiz etmek ve matematik öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerde ve öğretim elemanında ne gibi değişiklikler olduğunu incelemeyi amaçlamış ve eylem araştırması desenlemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin matematik performanslarında, gerçek hayatla ilişki kurma becerilerinde ve dil becerilerinde olumlu yönde gelişme sağlandığı gözlemlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de nokta belirleme tekniği ile zihinsel yetersizliği olan çocuklara matematik öğretimi yapılan araştırmalar mevcuttur (Can-Çalık, 2008; Eliçin, Dağseven-Emecen ve Yıkılmış, 2013; Badır, 2014).

Can-Çalık (2008) yapmış olduğu çalışmasında genel eğitim sınıflarında eğitim gören zihinsel yetersizliği olan öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı nokta belirleme tekniğine göre sunulan öğretimin etkililiğini, genellenebilirliğini ve sürekliliğini araştırmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 7-8 yaşları arasında, zihinsel yetersizliği olan iki kız bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, genel eğitim sınıflarında öğrenim gören hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yaklaşımına dayalı nokta belirleme tekniği ile sunulan öğretimin etkili, sürdürülebilir ve genellebilir olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulgularına göre, öğretmenler bu teknik hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Eliçin, Dağseven-Emecen ve Yıkılmış (2013) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği kullanılarak temel toplama becerisinin kazandırılması, sürekliliği ve genellenebilirliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 4, 9 ve 20 yaşlarında zihin engelli tanısı almış iki erkek bir kız öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın yöntemi, yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırma bulgularına göre, zihinsel yetersizliği olan bireylere doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin kullanıldığı toplama işlemlerinin öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan bir diğer çalışmada ise Badır (2014), sabit bekleme süreli öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin zihinsel yetersizliği olan bireylere çıkarma işlemi öğretiminde etkililiğini, genellenebilirliğini ve sürekliliğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmaya zihinsel

yetersizliği olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmanın yöntemi tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın bulguları sabit bekleme süreli öğretim yaklaşımına dayalı olarak sunulan nokta belirleme tekniğinin çıkarma işlemlerinin öğretiminde etkili, sürdürülebilir ve genellenebilir olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlikle ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre yöntemin sosyal olarak geçerli olduğu söylenebilir.

İşitme yetersizliği olan öğrenciler özellikle soyut kavramları anlamada güçlük çekmektedirler ve işitme yetersizliği olan bireyler görsel bilgiyi kullandığından, bu da onları semboller veya işaretler yardımıyla öğrenmeye yöneltmektedir (Karal ve Çiftçi, 2008). Alanyazına bakıldığında işitme yetersizliği olan çocuklara nokta belirleme tekniği ile toplama işlemi öğretilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu gereksinim doğrultusunda işitme yetersizliği olan öğrencilerin, eldeli toplama becerisi kazanmasında doğrudan öğretim yöntemi ile sunulan nokta belirleme tekniğinin etkili olup olmadığını, etkili ise öğretim bittikten yedi, on dört ve yirmi bir gün sonra bu kazanımın kalıcılığının ve kazanılan becerinin ortamlar ve işlemler arası genellemenin sağlanıp sağlanamayacağını belirlemek amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, ortam, araç gereçler ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; işitme yetersizliği olan öğrencilere iki basamaklı bir sayı ile bir basamaklı bir sayının sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldeli toplama işleminin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin (touchmath) öğretimin etkililiğini incelemek üzere tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, deneklerin verilen işlemleri doğru yapma düzeyi iken, araştırmanın bağımsız değişkeni ise; doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğidir.

2.2. Katılımcılar

Bu bölümde uygulamacı ve gözlemci hakkında bilgilere yer verilmiş, deneklerin demografik özellikleri tablo halinde sunulmuştur.

2.2.1. Uygulamacı

Araştırmanın uygulaması birinci yazar tarafından Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı'na kayıtlı olduğu dönemde yapılmıştır. Uygulamacı Karadeniz Teknik Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans mezunudur.

2.2.2. Gözlemci

Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği verilerini biri işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunu ve zihin engellilerin eğitimi alanında yüksek lisans yapmakta olan; diğeri işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunu ve özel eğitim alanında yüksek lisans yapmış olan iki öğretmen tarafından toplanmıştır.

2.2.3. Denekler

Araştırmaya Bolu Özel Gelişim Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde destek eğitim alan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan denekleri belirlerken; iki basamaklı sayıları gösterme, yazma, temel toplama işlemlerini yapma, iki basamaklı sayının birler ve onlar basamağını gösterebilme, gösterdiği basamağın basamak değerini söyleyebilme önkoşullarına sahip öğrenciler seçilmiştir. İki öğrenci Bolu

ilinde farklı okullarda kaynaştırma öğrencisi iken, biri de özel alt sınıfta eğitim almaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan deneklerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Deneklerin Demografik Özellikleri

Öğrencinin Adı	Cinsiyeti	Yaşı	İşitme Cihazı	Cihazlandırılma Yaşı	Okul Türü	Destek Eğitim Yılı	İletişim Yöntemi
Ersin	E	11	-	11 Aylık	Özel alt sınıf	5 Yıl	İşaret dili
Melek	K	8	Kulak arkası	2 Yaş	Kaynaştırma	3 Yıl	Sözel-İşitsel Yöntem
Kerem	E	8	Kulak arkası	5 Yaş	Kaynaştırma	1 Yıl	Sözel-İşitsel Yöntem/ İşaret Dili

Birinci denek, 11 yaşında işitme yetersizliği olan Ersin, özel alt sınıf öğrencisidir. 11 aylıktan cihazlandırılmış ancak okula başladığında cihaz kullanımını reddetmiştir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden 5 yıldır destek eğitim almaktadır. Ancak destek eğitim öğretmeninden alınan bilgiye göre, derslere düzenli olarak devam etmemektedir. İşaret dili kullanmakta ve dudak okuduğu için yönergeleri anlamakta zorluk çekmektedir. 1-100 arası sorulan rakamları işaret dili ile ifade etmektedir. Söylenilen iki basamaklı rakamları yazabilmektedir. Üç basamaklı sayı ile üç basamaklı sayıyı sonuç üç basamaklı olacak şekilde eldesiz toplayabilmektedir. Bazı durumlarda problem davranışlar sergilemekte ve canı ders yapmak istemediğinde derse girmeyi reddetmektedir.

İkinci denek Melek 7 yaşında işitme yetersizliği olan bir kaynaştırma öğrencisidir. Melek 2 yaşında cihazlandırılmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden 3 yıldır destek eğitim almaktadır. 1-100 arası rakamları sorulduğunda gösterebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmekte, ihtiyaçlarını söyleyebilmek için üç kelimelik cümleler kurabilmektedir. İki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldesiz toplayabilmektedir.

Üçüncü denek Kerem, 7 yaşında işitme yetersizliği bir kaynaştırma öğrencisidir. Kerem 5 yaşında cihazlandırılmıştır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden 1 yıldır destek eğitim almaktadır. 1-100 arası sorulduğunda gösterebilmektedir. Kendisine verilen yönergeleri yerine getirebilmekte, ihtiyaçlarını söyleyebilmek için iki kelimelik basit cümleler kurabilmektedir. Kerem iki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldesiz toplayabilmektedir.

2.3. Ortam

Tüm oturumlar bire bir öğretim düzenlemesiyle günde tek oturum olmak üzere haftada üç oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları rehabilitasyon merkezinin bireysel eğitim sınıfında yapılmıştır. Uygulamanın yapıldığı oda içinde uygulamacı ve deneklerin karşılıklı oturabileceği bir masa, iki sandalye, iki dolap, yazı tahtası, 1x1.5 m boyutlarında duvara monte edilmiş bir ayna ve iki sehpa bulunmaktadır. Odaya araştırmanın verilerin kayıt altına alınabilmesi için bir video kamera sistemi kurulmuştur.

2.4. Araç-Gereçler

1. Nokta belirleme tekniği çalışma seti.

2. 10 eldeli toplama işlemlerinin yer aldığı çalışma kâğıtları. Çalışma kâğıtları A4 kâğıdına, Times New Romans karakterleri ile bilgisayarda yazılarak oluşturulmuştur.
3. Eldeli toplama işlemi öğretim, yoklama, izleme oturumlarında için hazırlanan veri toplama formları.
4. Oturum süreçlerini kayıt etmek için kamera.

2.5. Uygulama

2.5.1. Yoklama Oturumları

Bu araştırmada yoklama oturumları, toplu yoklama oturumları ve günlük yoklama oturumları olarak iki şekilde düzenlenmiştir. İzleyen bölümde bu oturumların nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılı açıklamaya yer verilmiştir.

2.5.1.2. Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumlarının ilki başlama düzeyi verisi toplamak amacıyla düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları üç denek ile eşzamanlı olarak ve bire-bir öğretim şeklinde düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar sürdürülmüştür.

Toplu yoklama oturumlarında uygulamacı işlemlerin bulunduğu çalışma kâğıdını öğrencinin önüne koymuş ve öğrenciye “Önündeki işlemleri yap” yönergesini vererek değerlendirmeye başlamıştır. Öğrenci çalışma kâğıdını tamamladıktan sonra teşekkür edilmiş ve araştırmacı tarafından çalışma kâğıtları alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından öğrencinin işlemlere vermiş olduğu doğru cevaplar kayıt edilmiştir.

2.5.1.3. Günlük Yoklama Oturumları

Günlük yoklama oturumlarında uygulamacı işlemlerin bulunduğu çalışma kâğıdını öğrencinin önüne koymuş ve öğrenciye “Önündeki işlemleri yap” yönergesini vererek değerlendirmeye başlamıştır. Öğrenci çalışma kâğıdını tamamladıktan sonra teşekkür edilmiş ve araştırmacı tarafından çalışma kâğıtları alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından öğrencinin işlemlere vermiş olduğu doğru cevaplar kayıt edilmiştir.

2.5.2. Öğretim Oturumları

Öğretim oturumlarında denek ile uygulamacı karşılıklı oturmuştur. Uygulamacı öğretim oturumlarında kullanılacak çalışma kâğıtlarının bir kopyası öğrencinin önüne ve diğer kopyası ise kendi önüne koymuştur. Uygulamacı önce deneye çalışma kâğıtlarını açıklamış ve denegin dikkatini çalışma kâğıtlarına çekmiştir. Uygulamacı nokta belirleme tekniği ile nasıl toplama işlemi yapılacağını deneye kendi çalışma kâğıtları üzerinde model olarak göstermiştir. Öğretim süreci daha sonra sadece denegin önündeki çalışma kâğıtlarıyla devam etmiş ve uygulamacı toplama işlemlerinin öğretimi için deneye rehber olmuştur. Bağımsız uygulamalar aşamasında deneklere “önündeki işlemleri yap” yönergesi verilmiş ve işlemleri bağımsız olarak doğru yazınca öğretim oturumları sonlandırılmıştır. Üç oturum üst üste kararlı veri elde edilince tüm deneklerle toplu yoklama oturumu düzenlenmiştir. Birinci denekle çalışma tamamlandıktan sonra üç denekle de eş zamanlı olarak yoklama verisi toplanmış ve ikinci denekle öğretime başlanmıştır. İkinci denekle de aynı süreç izlenmiş ve hedef davranış için ölçüt karşılandıktan sonra tüm deneklerle toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Üç oturum yoklama verisi toplandıktan sonra üçüncü denekle uygulamaya geçilmiştir. Üç denekle de öğretimin bitiminden yedi, on dört ve yirmi birinci günlerinde izleme verisi toplanmıştır.

2.5.3. İzleme Oturumları

İzleme oturumları öğretim oturumları tamamlandıktan sonra yedi, on dört ve yirmi birinci günlerde uygulamacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında uygulamacı işlemlerin bulunduğu çalışma kâğıdını öğrencinin önüne koymuş ve öğrenciye “Önündeki işlemleri yap” yönergesini vererek değerlendirmeye başlamıştır. Öğrenci çalışma kâğıdını tamamladıktan sonra teşekkür edilmiş ve araştırmacı tarafından çalışma kâğıtları alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından öğrencinin işlemlere vermiş olduğu doğru cevaplar kayıt edilmiştir.

2.5.4. Genelleme Oturumları

Araştırmanın genelleme verileri ilk ve son toplu yoklama oturumlarından sonra öntest-sontest değerlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ortamlar ve işlemler arası genelleme verileri toplanmıştır. Genelleme oturumlarına ilişkin veriler deneklere farklı sınıflarda, öğretim oturumlarında sunulan işlemlerden aynı zorluk düzeyinde farklı işlemler sunularak toplanmıştır.

2.6. Verilerin Toplanması

Araştırmada, araştırmanın amacına yönelik, etkililik verileri ve güvenilirlik verileri (gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği) toplanmıştır.

2.6.1. Etkililik Verilerinin Toplanması

Araştırmanın tüm oturumları video kamera ile kayıt altına alınmış ve araştırma verileri uygulamacı tarafından bu kayıtlar izlenerek toplanmıştır. Gözlem süresi bütün oturumlarda (toplu- günlük yoklama, izleme, genelleme, öğretim oturumları) denemeler gerçekleşene kadar izlenmiştir. Toplu-günlük yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarında her bir oturumda on deneme gerçekleştirilmiştir. Toplu-günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında katılımcının verdiği doğru tepkiler (+), yanlış tepkiler (-) ve tepkide bulunmaması ise (/) şeklinde veri toplama tablosuna kaydedilmiştir. Gözlem süresi sonunda katılımcının doğru tepkide bulunduğu basamak sayısı, toplam basamak sayısına bölünüp yüzle çarpılarak doğru tepki yüzdesi bulunmuştur. Aynı süreç yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için de izlenmiştir ve elde edilen yüzdeler grafiğe işlenmiştir. Oturumların tamamında veri toplama stratejisi aynı şekilde kullanılmıştır.

2.6.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki tür güvenilirlik verisi toplanmıştır. Çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkene ilişkin güvenilirlik verileri toplanmıştır. Güvenirlik verilerinin toplanması için uygulama ortamına yerleştirilen kamera ile oturumların tümü kaydedilmiştir ve kaydedilen tüm oturumların %30'u yansız atama yoluyla seçilmiş ve gözlemciye izlettirilmiştir.

2.7. Veri Analizi

Bu bölümde etkililik ve güvenilirlik verilerinin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.7.1. Etkililik Verilerinin Analizi

Tek denekli deneysel desenlerden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu araştırmada, veriler grafiksel olarak analiz edilmiş ve grafikler niceliksel olarak yorumlanmıştır. Grafiksel analizlerden de çizgisel grafik kullanılmıştır. Grafik analizinin yatay eksen; zaman boyutunu (oturum sayısını), düşey eksen ise bağımlı değişkenin niceliksel ifadesini (hedef davranışın doğru olarak

sergilenmesini) ifade etmektedir. Yatay ekseninde yer alan her bir oturuma karşılık gelen doğru tepki yüzdesi, düşey eksen üzerinde 0-100 arasında eşit aralıklarla belirtilmiştir.

2.7.2. Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada, deneklerin hedef uyarılara verdiği tepkiler tüm oturumlar için %30 random yoluyla belirlenen oturumlar izlenerek gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanmıştır. Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlik; “[görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) × 100]” formülü (Kırcaali- İftar ve Tekin, 2012) kullanılarak hesaplanmıştır. Gözlemciye öğrencinin çalışma kâğıtları ve video kayıtları verilmiş ve öğrencinin doğru cevap yüzdesini belirlemesi istenmiştir. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliği % 100 olarak bulunmuştur.

Uygulama güvenirliği bağımsız değişkenin ne derece planlandığı gibi uygulandığını göstermektedir (Erbaş, 2012). Uygulama güvenirliği için toplanan veriler, [gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı × 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Billingsely, White ve Munson, 1980, aktaran: Kırcaali- İftar ve Tekin- İftar, 2004). Uygulama güvenirliği için uygulamacının şu davranışları gözlenmiştir: (a) araç-gereci kontrol etme, (b) dikkati sağlayıcı ipucunu sunma (c) dersin amacını söyleme d) pekiştirici sunma e) beceri yönergesi sunma, d) model olma/rehberli uygulama, (e) davranış sonrası uygun tepkide bulunma. Aynı gözlemci davranışları, toplu yoklama, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumları için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmanın uygulama güvenirliği ortalama 98.6’dır.

3. Bulgular

Bu bölümde deneklerin, eldeli toplama işlemi becerilerini kazanma, sürdürme ve genelleme düzeyine ilişkin bulgular tablolastırılarak yorumlanmıştır.

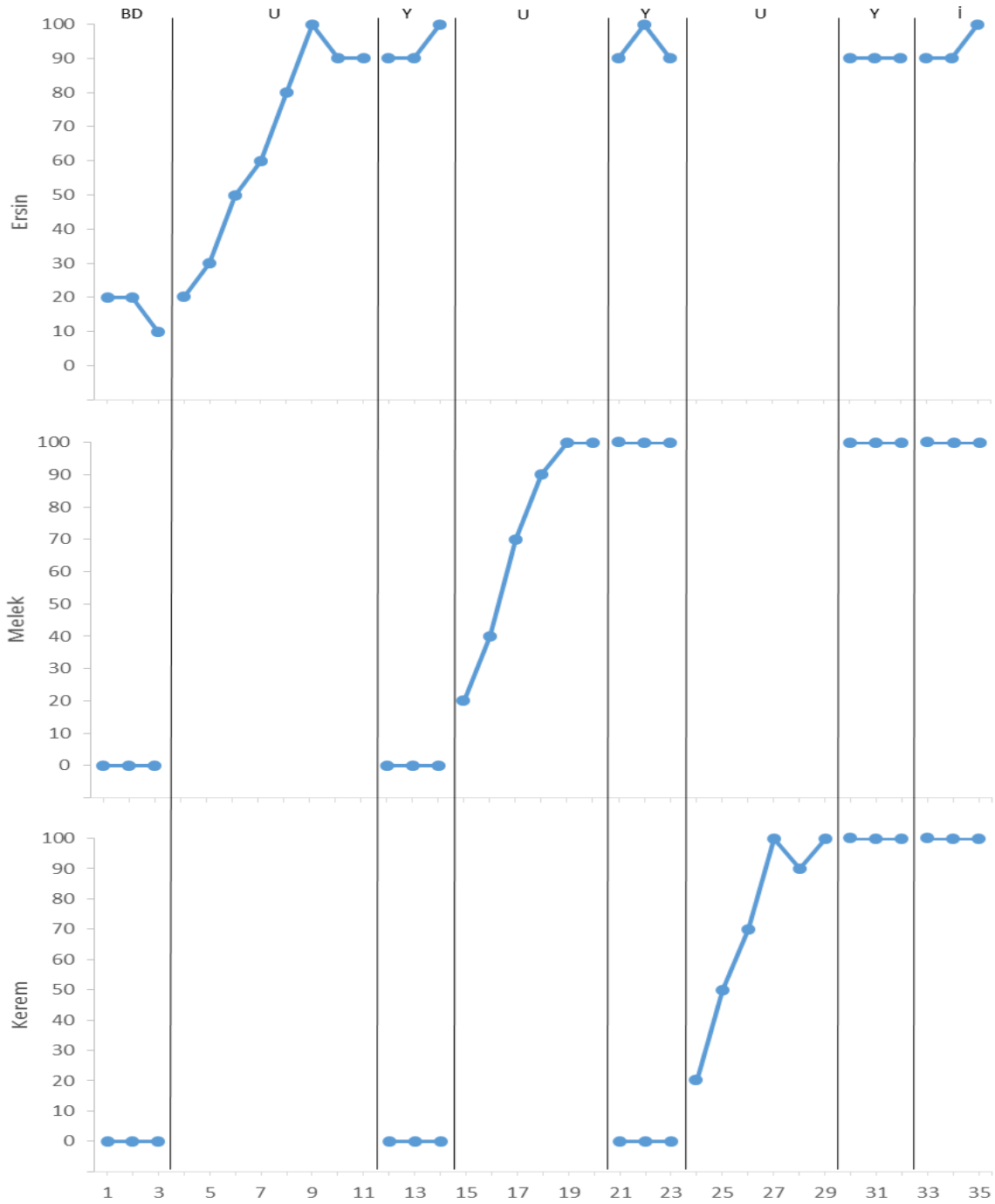
3.1. Kazanma ve Sürdürme Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma denekleri olan Ersin, Melek ve Kerem’e doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniği ile eldeli toplama işlemi öğretimine ilişkin toplanan veriler Şekil 3.1.’de yer almaktadır. Grafikte başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarının verileri, deneklerin doğru tepki yüzdeleri yer almaktadır.

Birinci denek Ersin’in nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi becerilerini yerine getirdiği görülmektedir. Ersin başlama düzeyinde % 20 düzeyinde iken öğretim oturumları sonunda % 90 düzeyine ulaşmıştır. Ersin 8 oturum sonunda ölçütü (%90) karşılar düzeyde başarı göstermiştir. Ersin, öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi yapabilmıştır.

İkinci denek Melek’in nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi becerilerini yerine getirdiği görülmektedir. Melek başlama düzeyinde % 0 düzeyinde iken öğretim oturumları sonunda % 100 düzeyine ulaşmıştır. Melek 6 oturum sonunda ölçütü karşılar düzeyde başarı göstermiştir. Melek, öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi yapabilmıştır.

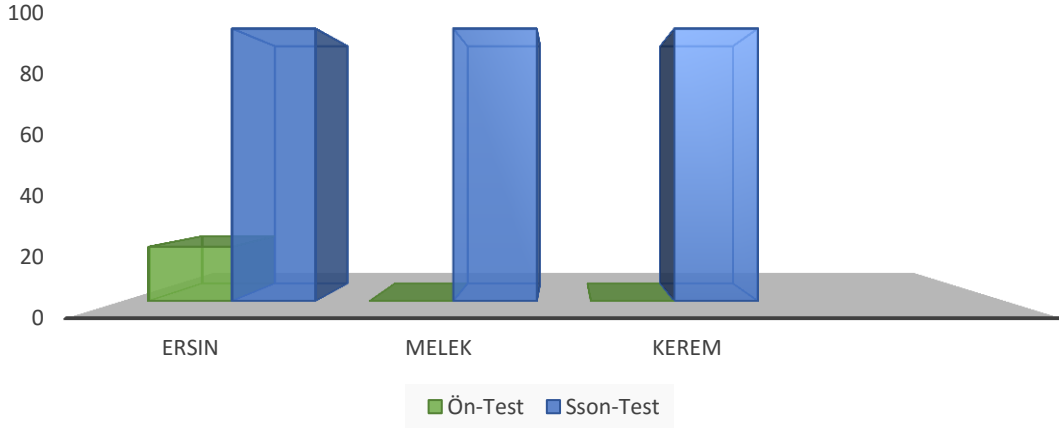
Üçüncü denek Kerem’in nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi becerilerini yerine getirdiği görülmektedir. Kerem başlama düzeyinde % 0 düzeyinde iken öğretim oturumları sonunda % 100 düzeyine ulaşmıştır. Kerem 6 oturum sonunda ölçütü karşılar düzeyde başarı göstermiştir. Kerem, öğretim oturumları sona erdikten 7, 14 ve 21 gün sonra da nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi yapabilmıştır.



Şekil 3.1. Eldeli toplama işlemi becerilerini kazanma ve sürdürme düzeyine ilişkin doğru tepki yüzdeleri

3.2. Genelleme Bulguları

Araştırmanın genelleme bulguları ilk ve son toplu yoklama oturumları bittikten sonra toplanmıştır. Genelleme oturumlarında, öğretim oturumlarında sunulan işlemlerden farklı işlemler kullanılmıştır. Araştırmanın genelleme oturumlarına ilişkin bulgular deneklerin %100 düzeyinde başarılı olduğunu göstermektedir. Genelleme oturumlarından elde edilen veriler ışığında farklı işlemler sunulan deneklerin, farklı ortamlarda %100 düzeyinde başarı göstermesi, doğrudan öğretim yöntemiyle nokta belirleme tekniği kullanarak eldeli toplama işlemi becerilerini genellebildiklerini göstermektedir. Genelleme oturumlarına ilişkin verilerin yer aldığı grafik Şekil 3.2.'de bulunmaktadır.



Şekil 3.2. Genelleme oturumlarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri

4. Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada işitme yetersizliği olan öğrencilere eldeli toplama işlemi öğretiminde doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiği incelenmiştir. İşitme yetersizliği olan çocuklarla yapılan araştırmalara bakıldığında sıklıkla okuduğunu anlama ve yazılı anlatım çalışmaları (Bozkurt, 2002; Çiftçi, 2009; Deretarla, 2000; Güldenoğlu, 2012; Karasu, 2004; Karasu, 2010; Karasu, 2011; Turğut, 2012) ve dil-iletişim çalışmaları (Erben, 2005; Karasu, 2011) olduğu görülmektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilere matematik öğretimi yapılan çalışmalar (Arıcı, 1997; Güzel, 1988; Şen, 1990; Tanrıdiler, 2012) oldukça sınırlıdır. İşitme yetersizliği olan çocuklar akranları ile kıyaslandığında matematik becerilerinde yetersiz oldukları ve işitme yetersizliğinin matematik başarısını engelleyen bir faktör olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Traxler, 2000; Wood, Wood ve Hawarth, 1983).

Ülkemizde nokta belirleme tekniği ile zihinsel yetersizliği olan çocuklara matematik öğretimi yapılan araştırmalar mevcuttur (Badır, 2014; Can-Çalık, 2008; Eliçin, Dağseven-Emecen ve Yıkılmış, 2013; Güldür, 2005). Ancak işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmada Melek ve Kerem 6 oturumda %0'dan %100'e çıkan bir başarı göstermişlerdir. Ancak Ersin ile 8 oturum eldeli toplama işlemi çalışılmış ve sonrasında %20'den %90'a çıkarak eldeli toplama işlemini öğrenmiştir. Ersin'in, Melek ve Kerem'den yaşça büyük olmasına rağmen onlardan daha uzun sürede eldeli toplama işlemini öğrenmesinin nedeni olarak, cihaz kullanmaması, işaret dilini kullandığından verilen yönergeleri anlamada problem yaşaması ve yönergeleri reddetme gibi tavırları yüzünden dikkatini toplayamaması olduğu düşünülmektedir. Aldıkları destek eğitim yılları kıyaslandığında, Ersin'in beş yıl destek eğitim aldığı ancak derslere devam etmediği görülmektedir. Bunun da öğrenim düzeyini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ancak hedef davranışa ulaşıldığında üç denekte de aynı mutluluk gözlenmiş ve çocuklar farklı ve eğlenceli bir yolla matematiği sevdiğinden, çalışmanın bitmesine rağmen sonraki derslerde de matematik yapmak istemişlerdir.

İşitme yetersizliği olan çocuklarda görsel algılama daha etkili olduğundan nokta belirleme tekniği gibi görsel duyuya hitap eden bir teknik, öğretimi daha eğlenceli ve kalıcı hale getireceği düşünülmektedir. Sadece toplama işlemi değil diğer matematiksel işlemlerde de nokta belirleme tekniği denenebilir ve böylece öğrenciler için matematik eğlenceli bir hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Akçamete, G. (Ed). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Arıcı, Y. (1997) *İşitme engelli öğrencilerin doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi yapma ve problem çözme becerilerinin eğitim ortamlarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Badır, T. (2014). *Zihin engelli bireylere çıkarma işlemi öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimle sunulan nokta belirleme tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bozkurt, Ş. (2002). *İşitme engellilerde okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can-Çalık, N. (2008). *Genel eğitim sınıflarında eğitim gören zihin engelli öğrencilere temel toplama becerilerinin öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, E. (2009). *İşitme engelli öğrenciler için hazırlanan bilgisayar destekli yazılı anlatım becerisi geliştirme materyalinin tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma uygulaması yapan ilköğretim okullarının 3. sınıfına devam eden normal işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eliçin, Ö., Dağseven-Emecen, D. ve Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 118-136.
- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güldenoğlu, İ. B. (2012). *İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güldür, F. (2005). *İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürgür, H. (2013). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed). *Özel Eğitim* (189-205). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Güzel, R. (1988). *Altı-sekiz yaş işitme engelli öğrencilerin toplama işlemine hazırlıktaki kavramları gerçekleştirme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karabulut, A. (2009). *Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karal, H. ve Çiftçi, E. (2008). İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma. In 8th International Educational Technology Conference, Online papers: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/86.doc> (Vol. 30, No. 08, p. 2013).
- Karasu, G. (2011). *İşitme engelli gençlere uygulanan sözcük dağarcığı geliştirme stratejilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P. (2004). *Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, P. (2010). *İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kırcaali-İftar, G. ve İftar, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- M.E.B. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (23937 Mükerrer sayılı), *Resmî Gazete*. 18.01.2000.
- Nunes, T. & Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120-133.
- Özgür, İ. (2008). *Özel eğitim* (2. Baskı). Adana: Karahan Kitapevi.
- Şen, T. (1990). *İşitme engelli öğrencilere programlı öğretim yöntemiyle matematik öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanrıdiler, A. (2012). İşitme engelli öğrencilerle yapılan matematik öğretimi araştırmaları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 1306-3111.
- Tanrıdiler, A. (2012). *İşitme engelli öğrencilere dengeli matematik öğretiminin incelenmesi: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Ankara, Turkey: Nobel Yayınevi.
- Traxler, C.B. (2000). The stanford achievement test, 9th edition: National norming and performance for standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Turğut, N. (2012). *İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Wood, D.J., Wood, H.A. & Howarth, S.P., (1983). Mathematical abilities of deaf school-leavers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 67-73.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğretmen Adayı Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Zafer ÇAKMAK – Süleyman ASLAN*

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ABD, Elazığ, Türkiye

Öz

Bu çalışmanın amacı, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi öğretimine yönelik belirlenen sorunlara ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak ve değerlendirmektir. Çalışma, Diyarbakır ili Yenişehir ve Sur ilçelerinden rastgele seçilen on öğretmen ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören on öğretmen adayını üzerinde yürütülmüştür. Nitel araştırma modelinde göre kurgulanan çalışmada, veriler, yarı yapılandırılmış “öğretmen ve öğretmen adayları görüşme formu” ile toplanmıştır. Çalışmada veriler nitel araştırma yöntemlerine uygun şekilde çeşitli temalar altında toplanıp, nicel tekniklerden de yararlanarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Analizlerden elde edilen bulguların yorumlanmasında doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Çalışma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının, öğretim programının içerik boyutunun aşırı yoğun olduğu ve bunun için öngörülen ders saatinin de yetersiz kaldığı ve derste kullanılan yöntemlerin ezbere dayalı olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde kullanılan ders araç-gereçleri, merkezi sınavlar ile öğrenci tutumlarının öğretime etkisi konularında, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin ayrılmakta olduğu saptanmıştır. Bu ayrışma, öğretmenlerin sözü geçen konuları sorun olarak görmeleri; öğretmen adaylarının ise bunları sorun olarak görmemeleri şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyal Bilgiler Programı, Öğretmen Görüşleri, Öğretmen Adayı Görüşleri.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Recieved:
24.02.2016

Kabul / Accepted:
23.03.2016

Evaluation of Teachers' and Teacher Candidates' Views on Teaching Social Studies

Abstract

The aim of this study is to reveal and evaluate the views of teachers and teacher candidates on the problems related to Elementary Social Studies course. The study was conducted with randomly selected ten teachers working in Yenişehir and Sur districts of Diyarbakır and ten 4thgradeSocialStudiesteachercandidatesstudying in Ziya Gökalp Education Faculty in Dicle University. Data was collected through “semi-structured teachers and teacher candidates interview form” in this study that was constructed based on the qualitative research design. Data was

* Sorumlu Yazar:

Fırat Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Elazığ, Türkiye

arkeolog_tarik@hotmail.com

classified under various themes in accordance with qualitative methods, and then it was analyzed. Direct quotations were given in the interpretation of the findings of the analysis. As a result of the study, it has been concluded that social studies teachers and teacher can did think that the content of the curriculum is over loaded and timing of lessons are inadequate for this reason and the methods used in the course are based on memorization. Furthermore, it has been founded that the views of teachers and teacher candidates in terms of materials used in the teaching process, central exams and effects of attitudes of students on education differentiates. This differentiation is that teachers see the relevant issue as a problem; on the other hand, teacher candidates don't perceive them as a problem.

Keywords: Teaching Social Studies, Social Studies Curriculum, Teacher Views, Teacher Candidate Views.

1. Giriş

Sosyal bilgiler, başta tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji ve ekonomi gibi disiplinleri içeren muhtevası itibarıyla sosyal bilimler içerisinde mütalaa edilebilir. Sosyal bilimler, toplumla ilgili disiplinlerin belirli kurallarla bilimsel bir çerçevede incelenmesidir. Sosyal bilimler ifadesi 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmış ve bu yüzyılda sosyal bilimler alanında önemli atılımlar gerçekleşmiştir. Sosyal bilimleri, beşeri ve sosyal konuları işleyen, dünyanın ve yaşamın toplumsal yönlerini inceleyen disiplinler grubu olarak tanımlamak mümkündür. Bir başka ifadeyle sosyal bilimler, insan tarafından üretilen, gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda elde edilen bilgiler bütünü olarak ifade edilebilir (Safran, 2015).

Sosyal bilimler daha sonra çeşitli alt dallara ayrılarak, eğitime konu olmuştur. Bunlardan birisi de sosyal bilgilerdir. Daha önce farklı şekillerde yürütülen sosyal bilgiler eğitimi, 20. Yüzyılda geniş bir taban üzerinde daha sistematik şekilde düzenlenmeye başlanmıştır. Bu düzenleme, kısaca Sosyal Bilgiler Eğitimi (SBE) olarak ifade edilebilir. SBE'nin geçmişi 1920'li yıllara kadar uzanmaktadır. SBE, bütün özellikleriyle değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı bilgi ve metotları birleştirerek kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir (Yapıcı, 2015). Sosyal bilgiler, bireyin toplumsallaşmasını ve iyi bir vatandaş olmasını sağlamak için coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, sosyoloji gibi sosyal bilimlerin sistematik ve planlı bir biçimde bütünleştirilmesidir (Zarrillo, 2004: akt. Gökçe, 2011). Başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, SBE' nin disiplinler arası bir yaklaşımla oluşturulması ise nispeten yenidir.

SBE, formal şekilde yürütülen öğretim programı bağlamında ele alındığında ise Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) olarak ifade edilebilir. SBDÖP, toplu öğretim mantığı çerçevesinde çeşitli disiplinlerin birlikte öğretildiği geniş tabanlı bir derstir. Bu disiplinler tarih, vatandaşlık, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi, iletişim şeklinde sıralanabilir (Öztürk, 2007). SBDÖP, sosyal bilimler içerisinde çeşitli sosyal ve insani bilimlerden oluşur. SBDÖP, insan davranışının önemli boyutlarını inceleyen ve analiz eden disiplinlerin oluşturduğu bir çerçevedir (Tanrıoğen, 2006). Duverger'e (1990) göre, SBDÖP, temelde insanı konu alan ve insanlar arasındaki ilişkileri yorumlayıp analiz eden bir derstir. Barth'a (1991) göre, SBDÖP, vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşeri bilimlerin kaynaştırılmasıdır. SBDÖP, öğrencilerin kişilik ve sosyal boyutları itibarıyla gelişmeleri ile onların toplum ve çevreye uyumunu sağlamada önemli bir role sahiptir.

Türkiye'de, SBDÖP adıyla ilk kez 1960'lı yıllarda benimsenen bu ders, 1968 – 1969 öğretim yılında ilkokullarda, 1975 – 1976 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. Günümüzde ise SBDÖP, ilkokul ve ortaokullarda 4-7. Sınıflarda okutulmaya devam etmektedir. SBDÖP'nin, birleştirilmiş sınıflar ve müstakil sınıflarda okutulması 2000-2001 eğitim öğretim yılına rast gelmektedir. Bu tarihten itibaren uygulamada olan SBDÖP ile ilgili olarak 2004 yılında önemli bir değişiklik yapılmıştır. Bu

değişiklik, SBDÖP üzerinde yapılan en köklü değişikliktir. 2005 SBDÖP olarak anılan bu program, öğrenci merkezli, İlerlemeci felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiştir (Yılmaz, 2011).

SBDÖP'nın, Pragmatizmin eğitimdeki uzantısı olan İlerlemeci felsefe ve öğreneni merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmesi sonucunda, bu dersin çıktılarına yönelik günlük yaşama dair beklentiler de artmaya başlamıştır. Buna göre, SBDÖP'nın, bir taraftan öğrenenleri sosyalleştirirken, diğer taraftan onları yaşama tutunacak bilgi, tutum ve becerilerle donatması beklenmektedir. Bu itibarla, bireysel ve toplumsal gelişme bakımından son derece önemli SBDÖP, öğrenenleri günlük yaşam ile geleceğe hazırlamada kritik önem sahiptir. Ancak SBDÖP'nın sözü geçen beklentileri yerine getirebilmesi birçok koşula balıdır. Bu koşullar, SBDÖP ile öğretmen nitelikleri, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler, okul ve sınıf ortamı, araç-gereç, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve "eğitimin planlanması" (Bingölbali ve Özantar, 2009) vb. şeklinde sıralanabilir. SBDÖP'nın uygulamadaki etkililiği ile doğrudan ilişkili olan bu koşullar, bir anlamda, SBDÖP öğretiminde karşılaşılan sorunlar olarak da ifade edilebilir. SBDÖP öğretimindeki sorunların çözümünde, bunların hepsi önemli olmakla birlikte, öğretmen özellikleri ve nitelikleri (Kuş ve Çelikkaya, 2010) ile yöntem-teknikler (Sever, Yalçinkaya ve Mazman, 2009) kritik öneme sahiptir. Dolayısıyla SBDÖP'nın uygulamadaki sorunlarının saptanıp, buna göre önlem alınması önemlidir.

Öğretim sürecinde SBDÖP'na ilişkin sorunların saptanmasında, bu dersi yürüten öğretmenler, kuşkusuz öncelikli olarak söz sahibidirler. Bundan başka, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi çeşitli dersler çerçevesinde okullara giderek, gözlem ve inceleme yapan ve eğitim fakültelerinde bunlara ilişkin birçok ders alan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da bu konudaki görüşleri önemlidir. Çünkü öğretmen adaylarının teorik olarak aldıkları alan ve eğitim dersleri ile öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulamalı dersler, bunlara öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli gözlem fırsatları sunmaktadır (Shulman, 1986; Uşak, 2005; Ata, 2008). Dolayısıyla öğretmen adaylarının belirtilen çerçevede edindikleri deneyimleri, SBDÖP'nın öğretimindeki sorunları belirlemede yol gösterici olabilir. Bu bakımdan amacı, SBDÖP öğretimine yönelik belirlenen birtakım sorunlara ilişkin öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek olan bu çalışmanın alana katkı sağlaması beklenebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Amacı, İlköğretim SBDÖP'nın öğretimine dair belirlenen sorunlara yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerini ortaya koymak olan bu çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Merkez Sur ve Yenişehir ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliği 4. Sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmen ve öğretmen adayları amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Burada amaç, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada görüşme yapılan öğretmenler ile öğretmen adayları, çalışmanın amacı konusunda önceden bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım için gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Bu şekilde araştırmanın çalışma grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuştur. Çalışma

grubunu oluşturan öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 1. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	Ö ₉	Ö ₁₀
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Yaş	32	35	30	26	42	30	30	27	28	27
Kıdem	7	9	6	2	13	6	6	3	4	4

Tablo 1 de katılımcı öğretmenlerin yaş ve öğretmenlik kıdem yılları belirtilmiş ve en az 3 yıl öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerle çalışma yapılmıştır.

Tablo 2. *Katılımcı Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri*

	ÖA ₁	ÖA ₂	ÖA ₃	ÖA ₄	ÖA ₅	ÖA ₆	ÖA ₇	ÖA ₈	ÖA ₉	ÖA ₁₀
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın
Yaş	22	22	30	23	23	22	22	23	24	25
Sınıf	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Tablo 2 de Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü 4. Sınıf öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile mesleğe ilk adımda ilk izlenimlerinin belirlenmesi amacıyla örneklem grubu oluşturulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış “öğretmen ve öğretmen adayı görüşme formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek, iki uç arasında yer almaktadır. Araştırmacılara bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunun geliştirilmesinde, öncelikle literatür taranarak SBE’nde karşılaşılan sorunlara ilişkin çeşitli sorular hazırlanmıştır. Sonra bu sorular, Diyarbakır ilindeki ortaokullarda görev yapan beş sosyal bilgiler öğretmeni (ikisi ilkökul ve üçü de ortaokul öğretmeni) ile Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan iki sosyal bilgiler öğretim uzmanına sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından Fırat Üniversitesinde görev yapan üçü sosyal bilgiler öğretimi, iki eğitim bilimleri ve iki de Türkçe öğretimi alan uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece üçü demografik ve altısı da SBE’nde karşılaşılan sorunlara ilişkin toplam dokuz sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu şekilde geliştirilen görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından yüz-yüze olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarının samimi görüşlerini belirlemek amacıyla gönüllülük esasına göre yapılan görüşmelerde, katılımcı öğretmen ve öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Görüşmelerde ayrıca ses kaydı yapılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler ile öğretmen adayı öğrencilerden görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiş, bu çözümlenmeleri desteklemek üzere yüzde alma ve frekans teknikleri gibi betimsel analizlerden de yararlanılmıştır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı, görüşülen bireylerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve elde edilen sonuçların neden- sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada, görüşmelerde elde edilen veriler okunarak, bunlar üzerinde öğretmen ve öğretmen adayları için ayrı ayrı kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken “görüş-birliği” ve “ görüş ayrılığı” biçiminde işaretlemeler yapılmıştır. Sonra bu kodlar bir araya getirilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak ayrı kategoriler (temalar) oluşturularak betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Bu kategoriler, daha kolay okunması ve anlaşılması için yüzde ve frekans içeren sunumlar şeklinde düzenlenmiştir. Sonra bu kategoriler, araştırmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda, literatürden de yararlanarak karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek, yorumlanmıştır. Yorumları güçlendirmek amacıyla araştırmaya katılanların görüşlerine de doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Burada, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretimi (SBÖ)’ne yönelik yarı yapılandırılmış form sorularına verdikleri cevaplar ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. SBDÖP İçeriğinin Yoğun Olması İle İlgili Sorunlar

Araştırmada yer alan “SBDÖP içeriğinin gereğinden fazla yoğun olması, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” sorusuna, katılımcı sosyal bilgiler öğretmenleri (%100) ile öğretmen adaylarının tamamı(%100) “evet” diye cevaplamıştır. Buna göre katılımcıların, SBDÖP içeriğinin gereğinden fazla yoğun olmasını, bu dersin öğretimi için sorun olarak gördükleri söylenebilir. Bu bulgu, Arslantaş’ın (2006) İlköğretim SBDÖP’nin uygulanmasında karşılaşılan sorunları incelediği nicel çalışmasında ulaştığı “öğretmenler müfredatın çok kapsamlı olduğunu düşünmektedirler” şeklindeki bulgusu ile paraleldir. Konuyla ilgili olarak katılımcı öğretmenlerden Ö₁, görüşünü, “Müfredat çok yoğun, ayrıca ders saatinin 2 saat olmasından dolayı yılsonuna kadar kitabı bitiremiyorum” diye dile getirirken; Ö₂ise, ”Müfredatın çok az saate sığdırıldığını düşünüyorum” biçiminde ifade etmiştir. AÖ₄, bu konudaki görüşünü “Müfredat yoğun ama bence konular çok derinlemesine işleniyor. Ders saatinin arttırılması yerine ders yoğunluğu azaltılabilir” şeklinde dile getirmiştir. Sorunun çözümüne yönelik ise Ö₃,“Ders kitapları kronolojiden ve gereksiz bilgidен arındırılmalı olaylar neden-sonuç ilişkisi içinde ve kısa, öz ele alınmalıdır” önerisinde bulunmaktadır. Aynı konuda AÖ₉ da görüşünü, “Ders saatleri hem arttırılmalı hem de konular daha öz verilmelidir. Müfredatı incelediğimde konuların çoğunu gereksiz buluyorum” şeklinde ifade etmektedir.

Bu bulgulara dayalı olarak, SBDÖP içeriğinin daha sade hale getirilmesi gerekir, denilebilir. Nitekim bu gereklilik, konuların detaylarından çok ana temaları öne çıkaran ve bilgi kazandırmaktan ziyade zihinsel becerileri geliştirmeye odaklı (Karadüz, 2010) yapılandırıcı program anlayışına daha yakındır.

3.2. SBÖ’de Öğretim Yöntem-Teknikleri İle İlgili Sorunlar

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Çoğunlukla ezbere dayalı öğretim uygulamaları, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir” sorusuna, katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı (%100) “evet” diye cevaplarırken; bu oran, öğretmen adaylarında %50’de kalmıştır. Uygulama sürecindeki öğretmenlerin SBÖ’de ezbere dayalı öğretim yöntem-tekniğlerinin kullanılmasını sorun olarak görmeleri önemlidir. SBÖ’de öğretmenlerin ezbere dayalı yöntem-tekniğleri tercih etmeleri, bu konudaki alışkanlıklardan veya öğrenen merkezli çağdaş yöntem-tekniğleri tam olarak bilmemelerine bağlı olabilir. Nitekim Kaya ve

Güven (2012) ile Akşit (2011), sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmalarında, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntemleri kullanmalarının sınırlı kaldığı ve öğrenciye rehberlik eden role tam adapte olamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarının SBÖ’de ezbere dayalı öğretim yöntem-tekniğlerinin kullanılmasını, öğretmenler kadar sorun olarak görmemeleri ise, uygulamayı tam olarak bilmemelerine bağlı olabilir.

Araştırmada öğretim süreci ile ilgili olarak “Uygulamada gezi ve gözlemlerin çok az veya hiç yapılmaması, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” şeklinde bir soru sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler bu soruya %30 oranında “evet” derken; öğretmen adaylarında bu oran %20’de kalmıştır. Bu bulgu, öğretimde gezi ve gözlemin yararlarını, araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının tam olarak bilmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Nitekim Ö₆’nın “Öğretmenler belirli sürelerle yeni eğitim ve yaklaşımlara uygun seminerlere ve hizmet içi kurslara alınmalıdır” biçiminde dile getirdiği görüşü, bu yorumu destekler niteliktedir. Bunun olası bir nedeni, araştırmanın yürütüldüğü okullarda, öğretim sürecinde gezi ve gözleme yer verilmemesi olabilir. Ancak bu önemli bir eksiklik. Çünkü gezi-gözlem, sosyal bilgiler ders içeriğinde önemli bir yekün oluşturan coğrafya öğretiminde, diğer yöntemleri pekiştiren önemli ve vazgeçilmez metotlardan bir tanesidir (Garipağaoğlu, 2001). Bu konuda, AÖ₁₀, “Ders saatleri arttırılabilir ama bundan ziyade öğrencilere sosyal bilgiler dersini sevdirmeye yönelik gezi ve gözlemler yapabilecekleri ortamlar oluşturmalıdır” ile AÖ₃’ün, “Sosyal bilgiler yaparak yaşayarak öğretilmeli” şeklindeki önerileri dikkate değerdir.

3.3. SBDÖP Konuları İçin Öngörülen Ders Saatlerinin Yetersizliği İle İlgili Sorunlar

Araştırmada “SBDÖP konuları için öngörülen ders saatlerinin yetersiz olması, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” sorusuna, katılımcı öğretmenlerin, %90’ı ve öğretmen adaylarının tamamı (%100) “evet” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre katılımcıların büyük oranda, SBDÖP konuları için önerilen ders saatlerinin yetersiz olmasını, SBÖ’ni olumsuz etkilediği görüşünde oldukları söylenebilir. Bu bulgu, Memişoğlu ve Köylü (2015), Abay (2007) ve Ağır’ın (2003), araştırmalarında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin en önemli sorun olarak sosyal bilgiler ders saatinin yetersiz olmasını vurguladıkları şeklinde bulguları tarafından da desteklenmektedir. Bu konuda AÖ₉, “Ders saatleri hem arttırılmalı hem de konular daha öz verilmelidir” önerisini sunmaktadır. Dolayısıyla SBDÖP içeriğinde yer alan konular için öngörülen sürenin gözden geçirilmesinde yarar vardır. Ayrıca öğretmenlerin etkili zaman yönetimi konularında hizmet-içi eğitime alınmaları da, ders konuların yetiştirilememesi sorununda yarar sağlayabilir.

3.4. Ders Araç-Gereçleri, Yazılı ve Görsel Doküman Yetersizliği İle İlgili Sorunlar

Sosyal bilgiler derslerinde birçok soyut konunun daha kolay anlaşılmasının sağlanmasında öğretim araç-gereçleri büyük rol oynar (Sözer, 1998). Araştırmada buna yönelik olarak, öğretmen ve öğretmen adaylarına “Ders araç-gereçleri ile yazılı ve görsel dokümanların yetersiz olması, SBÖ’ni olumsuz etkilemektedir midir?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı (%100) bu soruyu “evet” şeklinde cevaplarken; öğretmen adaylarında bu oran sadece %20’de kalmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Memişoğlu ve Köylü, (2015) ile Akgül’ün (2006) araştırma sonuçları ile paraleldir. Bu bulgu, öğretmenlerin SBÖ’de öğretim materyallerinin önemini, öğretmen adaylarından daha çok farkında oldukları biçiminde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde öğretim materyallerinin önemini yeterince farkında olmaması, deneyim eksikliği ile fakültede bununla ilgili aldıkları derslerin yetersizliği veya etkisizliğine bağlanabilir. Sorun, ders materyallerinin eksikliği kadar, bunların kullanılması ile ilgili problemlerden de kaynaklanabilir. Nitekim Ulusoy ve Gülüm (2009), yaptıkları araştırmada, materyal kullanımı konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerin istekli olduğu, ancak, zaman ve maddi olanağın olmaması gibi gerekçelerle materyal kullanma konusunda tam olarak istenilen düzeyde olmadıklarını belirlemişlerdir. Konuyla ilgili olarak, AÖ₅’in “Her derste çalışma kitabındaki etkinlikler

muhakkak yaptırılmalı çünkü pekiştirici olan bu etkinliklerle anlattığınız konunun sağlamasını yapmışsınızdır demektir” şeklindeki görüşü ile bir anlamda, var olan öğretim materyalinin doğru ve etkili şekilde kullanılması gereğine dikkat çekmektedir. Yapılması gereken, eğitim fakülteleri programlarına öğretim sürecinde öğretim materyallerinin kullanılması ve önemine dair ders eklenmesi ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi ilgili mevcut derslerin daha etkili bir şekilde okutulmasını sağlamasıdır. Aksi takdirde, öğretmen adaylarının, atandıklarında mevcut SBDÖP’ni doğasına uygun öğretmeleri mümkün olamaz. Çünkü yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımı özendirilmektedir (YÖPİDR, 2005).

3.5. Merkezi Sınavlar ile İlgili Sorunlar

Türk Eğitim Sistemi (TES)’nin uzun zamandır uygulamakta olduğu SBS gibi merkezi yerleştirme sınavlarının, kullandıkları çoktan seçmeli soru tipi dolayısıyla, öğretim sürecini olumsuz etkidiği şeklinde kanaatler mevcuttur. Aslında öğretim sürecinin “sonucu” olması gereken bu tür sınavlar, zamanla öğretim sürecinin adeta “sebebi” haline gelmiştir. Bir anlamda merkezi sınavların, TES’ni ve özellikle de öğretim sürecini yönlendiren yegâne faktör olduğu söylenebilir. Oysaki 2004 yılından sonra eğitim programlarının dayanağı olarak kabul edilen ilerlemeci yaklaşımda, okul, merkezi sınavlara değil, gerçek yaşama odaklıdır. Bu soruna ilişkin olarak araştırmada, “Merkezi yerleştirme sınavlarında sosyal bilgiler puan katsayısının düşük olması SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” şeklinde bir soruya yer verilmiştir. Bu soruya, katılımcı öğretmenlerin %70’i; öğretmen adaylarının ise sadece %20’si “evet” diye cevap vermiştir. Araştırmada öğretmenlere ilişkin elde edilen bulgu, Akşit’in (2011), “TEOG’u dikkate almak ders öğretmenini kısmen sınırlandırmaktadır” şeklindeki araştırma sonucu ile paraleldir. Ayrıca bu bulguya dayanarak, merkezi sınavların öğretim sürecindeki olumsuz etkileri konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeyinin, öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Fidan (2013) ile Kuş ve Çelikkaya’nın (2010), araştırma bulguları, öğretmenlerin bu konudaki farkındalığını destekler niteliktedir. Konuyla ilgili araştırmalar (Çalışkan, 2011; Erköse, 2007), daha çok soruların niteliği ve merkezi sınavlar ile öğretim sürecinin uyumsuzluğuna odaklıdır. Merkezi sınavlarla ilişkili olarak, Ö₆’nın “Fen ve matematik derslerini Teog’da başarı ölçütü olarak görüldüğü sürece problemin çözüleceğini düşünmüyorum. Veliler tüm ilgisini fen ve matematik üzerine kuruyorlar” biçimindeki görüşü dikkat çekicidir. Buna paralel olarak, Ö₉’da, “Fen bilgisi ve matematik dersleri sıkıcıdır ama TEOG’ da ağırlıklı puanlara sahip olduğu için öğrencilerin bunlara ilgisi tamdır” ifadesiyle, merkezi sınavların öğretim sürecindeki etkisine temas etmektedir. Bu noktada yapılması gereken, SBÖ içeriği ile merkezi sınav soru içeriklerini uyumlu hale getirmenin ötesinde, öğretim sürecini bu sınavların sultasından kurtararak, gerçek yaşama odaklamak olmalıdır.

3.6. SBDÖP İçeriğinde Yer Alan Tarih Konuları ile İlgili Sorunlar

İlköğretim SBDÖP içerik olarak birçok disiplini kapsıyor olsa da, tarih ve coğrafya disiplinlerin ağırlıkta olduğu bilinmektedir. Dahası, sosyal bilgiler dersi içinde tarih ve coğrafya konuları öğrenilmesi zorunlu alanlardır (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Buna binaen, araştırmada tarih konuları ile ilgili iki soruya yer verilmiştir. Bunlardan birincisi olan “SBDÖP’da tarih konularının Türk ve Osmanlı ağırlıklı olması SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir” şeklindeki soruya, katılımcı öğretmenlerin %30; öğretmen adaylarının ise %10’u “evet” diye cevap vermiştir. Bu bulgu, hem katılımcı öğretmenlerin ve hem de öğretmen adaylarının, SBDÖP’da tarih konularının Türk ve Osmanlı ağırlıklı olmasını, SBÖ bağlamında sorun olarak görmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Aksine, bazı araştırmalarda (Kuş ve Çelikkaya, 2010), öğretmenlerin, “milli tarih ve milli kültüre yeterince yer verilmediğini” düşündükleri belirtilmektedir. Ayrıca araştırmalarda, SBDÖP’da tarih konuları ile ilgili olarak, öğretmenlerin, daha çok “tarih konularını yetersiz ve yüzeysel” gördüğü (Yılmaz ve Kaya, 2011; Kuş ve Çelikkaya, 2010) dile getirilmektedir. SBDÖP tarih konuları ile ilgili olarak Ö₃, “müfredattaki tarih konuları kronolojiden ve gereksiz bilgilerden

arındırılmalıdır” derken; AÖ₄ de, “ortaokul müfredatındaki tarih konularının çoğunu gereksiz görüyorum” diyerek, sorunun başka bir boyutuna değinmektedir.

Araştırmanın tarih konuları ile ilişkili ikinci sorusu olan “SBDÖP tarih konularının objektif olmaması, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” sorusuna, katılımcı öğretmenlerin %70’i “evet” diye cevaplar; öğretmen adaylarında bu oran %10’da kalmıştır. Bu bulgu, SBDÖP’da tarih konularının Türk ve Osmanlı ağırlıklı olmasını sorun olarak görmeyen öğretmenlerin, sözü geçen konulardaki objektifliği sorun olarak gördükleri biçiminde yorumlanabilir. Öğretmen adayı katılımcıların, sözü geçen soruya büyük oranda katılmamaları ise, SBDÖP tarih konuları ile ilgili olarak objektiflik sorunu görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim yeni SBDÖP’nın, “tarih öğretimi adına, sınıflarda kaynak kullanımı ve kanıta dayalı etkinlikleri” kapsamakta (Kaya ve Güven, 2012) olması, bu tür kuşkulara cevap olarak düşünülebilir.

3.7. SBDÖP İçeriğinde Yer Alan Vatandaşlık Konuları ile İlgili Sorunlar

SBDÖP amaçlarından biri, demokratik süreci geliştirecek etkili vatandaşlar yetiştirmektir. Bu bağlamda SBDÖP’na rehberlik eden yaklaşımlardan birisi de, “Vatandaşlık Aktarımı Olan Sosyal Bilgiler” anlayışıdır (Memişoğlu, 2014). Dolayısıyla SBDÖP, bu amaca ulaşmak için kültürel mirası aktararak öğrencilerin iyi birer vatandaş olmalarını sağlamaya çalışır (Duman, 2013). Araştırmada buna ilişkin olarak, “SBDÖP’da vatandaşlık bilinci aşılama-amacının fazlaca öne çıkarılmış olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde bir soruya yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %40’ı bu soruya “evet” derken; bu oran öğretmen adaylarında %10’dur. Bu bulgu, (öğretmen adaylarında daha fazla olmak üzere), katılımcıların SBDÖP’da “vatandaşlık bilinci aşılama” amacını öne çıkartan bir sorun görmedikleri biçiminde yorumlanabilir. Ancak bu, öğretim sürecinde SBDÖP’da yer alan vatandaşlık konularıyla ilgili sorun olmadığı anlamına gelmez. Nitekim Başaran’ın (2007) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında sorunlar yaşadıklarını belirlemiştir. Bu sorunların giderilmesi, SBDÖP’nın uygulamadaki etkililiği bakımından çok önemlidir. Çünkü uzun yıllardan beri alanın uzmanları, sosyal bilgiler öğretiminin temel amacının vatandaşlık eğitimi olduğunda uzlaşmaktadırlar (Deveci ve Selanik Ay, 2012).

3.8 SBDÖP İçeriğinde Yer Alan Coğrafya Konuları ile İlgili Sorunlar

Öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde çevreye, topluma ve insanlığa karşı görev ve sorumluluklarını öğrenmesinde coğrafya konularının rolü çok önemlidir (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Coğrafya konuları, öğrencilerin yakın çevre ile ülkemiz coğrafi bölgelerinin doğal ve beşerî çevre sistemlerini tanımasını ve çevreyi koruma bilincine varmasını sağlar (Sever ve Koçoğlu, 2013). Dolayısıyla SBDÖP içerisindeki coğrafya konuları, bu dersin amaçlarına ulaşması bakımından kritik öneme sahiptir. Ancak uygulamada öğrencilerin çoğunun coğrafya konularını zor, aynı zamanda sıkıcı bir olarak görmeleri, derslerde verimin düşmesine sebep olmaktadır (Bedir ve Akkurt, 2012). Büyük oranda sosyal bilgiler dersi öğretiminde kullanılan geleneksel yöntem-tekniplerden kaynaklandığı düşünülen bu durum, etkili bir sosyal bilgiler öğretimi için önemli bir sorundur. Çünkü öğretmenlerin, coğrafya konularını işlerken kullandıkları yöntem ve tekniklerin, bu dersin etkililiği bakımından çok önemli olduğu bilinmektedir (Kayalı, 2004).

Buna ilişkin araştırmada, “SBDÖP’da coğrafya konularının işleniş tarzı, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” şeklinde bir soruya yer verilmiştir. Bu soruya katılımcı öğretmenlerin %20’si “evet” derken; öğretmen adaylarında bu oran %10’da kalmıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğretmenler ile öğretmen adaylarının, SBDÖP coğrafya konularının işleniş tarzını, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte olan bir etken olarak görmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak konuyla ilgili araştırmalar (Sidekli, Er, Yavaşer ve Aydın, 2014), bu bulguyu destekler nitelikte değildir. SBDÖP coğrafya konuları ile ilgili olarak AÖ₇ görüşünü şu

şekilde ifade etmiştir: “Birinci elden kaynaklara sosyal bilgiler öğretiminde yer verilmeli. Genel tarih ve coğrafya konuları yanında yerel tarih ve coğrafi bilgi ya da müfredat ayrılmalıdır”.

3.9. SBDÖP’na Yönelik Öğrenci Algı ve Tutumları ile İlgili Sorunlar

Gerek birey ve gerekse toplumsal gelişme bakımından SBDÖP’nın katkıları yadsınamaz. Bu katkıları sağlamak için SBÖ’nin etkili ve verimli olması önemlidir. Etkili ve verimli bir SBÖ ise, birçok değişkene bağlıdır. Öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutum ve algıları, bu değişkenlerden birisidir. Literatürde öğrencilerin, öğretmen ve derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Yılmaz ve Demir, 2014; Şeker, 2011; Demir, 2010). Yine derslere yönelik duyuşsal davranışların, bilişsel davranışlar kadar önemli olduğu bilinmektedir (Özkal, Güngör, Çetingöz, 2004). Buna ilişkin olarak, araştırmada yer alan “SBD’nin öğrenciler tarafından sıkıcı olarak algılanması, SBÖ’ni olumsuz etkilemekte midir?” biçimindeki soruya, katılımcı öğretmenlerin %50’si “evet” diye cevaplamışlardır. Katılımcı öğretmen adaylarının ise,%30’u bu soruya “evet” demiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin, öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum ve algılarının SBÖ’ni olumsuz etkilediği görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu yorum, Yılmaz ve Demir’in (2014), “öğrencilerin derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır “ şeklindeki araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler dersini sıkıcı bulmalarında, öğretmenlerin sınıfta kullandığı geleneksel yöntemler (Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004, s. 603) ile gerekli öğretim materyallerini kullanmamaları (Ulusoy ve Gülüm, 2009) olduğu belirtilmektedir. Bu konuda Ö7’nin“Müfredat ve kitaplar hazırlanırken öğrencinin hazırbulunuşluğu da dikkate alınarak, psikolog, sosyolog ve edebiyatçıların da görüşlerine başvurulmalıdır” biçiminde dile getirdiği görüşü, yol gösterici olabilir.

Öğretmen adaylarının ise, sosyal bilgiler dersi öğretimine ilişkin öğrencilerin olumsuz tutum ve algılarını, öğretmenler kadar sorun olarak görmedikleri söylenebilir. Bunun olası bir nedeni, öğretmen adaylarının akademik başarı ile öğrenci tutumları arasındaki ilişkiye tam olarak vakıf olmamaları olabilir. Bu konuda öğretmen adaylarından AÖ5’in öneri niteliğindeki “Öğrenci merkeze alınmalı bunun için öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre program, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır” şeklindeki görüşü önemlidir.

4. Sonuç ve Öneriler

SBDÖP, bir taraftan, öğrencilerin akademik başarısı ile çevre ve topluma uyumunun sağlanması, diğer taraftan demokratik bir toplumun oluşturulması bakımından çok önemlidir. SBDÖP’nın, sözü geçen bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşılabilmesi, uygulamadaki etkililiğine bağlıdır. SBDÖP’nın uygulamadaki etkililiğinde ise, öğretmenler, esas unsurdur (Mitchener ve Anderson, 1989: akt. Kuş ve Çelikkaya, 2010). Dolayısıyla, SBÖ’ne yönelik öğretmenler ile geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Araştırmada SBÖ’ne ilişkin belirlenen on soruna yönelik öğretmen ve öğretmen adayının görüşlerine dair sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının tamamı, SBDÖP içeriğinin gereğinden fazla yoğun olmasını, SBÖ’ni olumsuz etkilediğine dair görüş belirtmişlerdir. Araştırmada, SBDÖP içeriğinin gereğinden fazla yoğun olması, önceki program anlayışı olan Esasiciliğin bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Oysaki yeni program felsefesi ve anlayışı olan İlerlemecilik ile yapılandırıcılığa göre, program içeriği amaç değil, yaşama tutunma aracıdır. Dolayısıyla MEB, SBDÖP’nda, içerikten (konulardan) ziyade, etkinliklere ağırlık verecek düzenlemelere gitmelidir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamı, öğretmen adaylarının ise yarısı, SBDÖP’nın uygulama sürecinde ezbere dayalı öğretim uygulamalarını, SBÖ’ni olumsuz etkileyen bir değişken olarak görmüşlerdir. Nitekim

literatür bilgileri ile araştırmalarda da belirtildiği üzere, SBDÖP'nin uygulamadaki etkililiği için, bu programın doğasına uygun yöntem-tekniklerin kullanılması çok önemlidir.

SBDÖP içeriğini gereğinden fazla yoğun bulan katılımcılardan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ile öğretmen adaylarının tamamı, bu ders için programda öngörülen ders saatleri süresini yetersiz bulmuşlardır. Bu konuda MEB'in, SBDÖP içeriği ile bu içeriğin kazanımlara dönüşmesi için öngörülen süreyi gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin tamamı ile öğretmen adaylarının %20'si, ders araç-gereçleri ile yazılı ve görsel dokümanların yetersiz olmasını, SBÖ'ni olumsuz etkileyen bir eksilik olarak gördükleri belirlenmiştir. Katılımcı sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özellikle soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştırmak ve derste çoklu mesaj ve uyarıcı üretebilmek için öğretim materyallerinin önemini farkında olmaları, SBDÖP'nin uygulamadaki etkililiği bakımından önemlidir. Ancak geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının, bunun tam olarak farkında olmamaları düşündürücüdür. Bu konuda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine önemli sorumluluk düşmektedir. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarına, öğretimde materyal kullanımının önemini kazandıracak düzenlemeleri yapmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı, TEOG gibi merkezi sınavların, uygulamada SBÖ'ni olumsuz etkilediği görüşünde olmalarına rağmen, öğretmen adaylarının sadece %20'si bu paralele düşülmektedir. Araştırmada, bu ayrışmanın nedeninin, öğretmen adaylarının uygulama deneyimindeki eksikliği olabileceği değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenler, TEOG'da fen ve matematik derslerine ağırlık verilmesinin, uygulamada sosyal bilgiler dersine yönelik öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla MEB'in TEOG gibi merkezi yerleştirme sınav içerikleri ile öğretim programları arasında dengeli bir uyum sağlamasında yarar vardır. Zira öğretim sürecinde, öğrencilerin bütün boyutları itibarıyla geliştirilmesinde, sosyal bilgilerin katkısı, fen ve matematik derslerinden az değildir.

Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının, SBDÖP'da tarih konularının Türk ve Osmanlı ağırlıklı olduğu gibi bir sorun olmadığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ancak SBDÖP içeriğinde yer alan tarih konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük kısmı, bu konuların objektif olmamasını, SBÖ'ni olumsuz etkilediğine dair görüş beyan etmişlerdir. Fakat öğretmen adayları, büyük oranda öğretmenlerin bu görüşüne katılmamışlardır. SBDÖP'da tarih konuları ile ilgili olarak, katılımcılar, tarih konularının kronolojik gereksiz bilgilerden arındırılması istikametinde görüş beyan etmişlerdir.

Araştırma konusu olan SBDÖP'da vatandaşlık konularının pozisyonuna ilişkin, hem sosyal bilgiler öğretmenleri ve hem de öğretmen adayları sorun görmemişlerdir. Araştırmada bu durum, katılımcı öğretmen ve öğretmen adaylarının SBDÖP'nin temel amaçlarından birisi olan, toplumla uyumlu demokratik vatandaşlar yetiştirme amacını benimsedikleri ve vatandaşlık konularını bu amaca yönelik yeterli buldukları şeklinde değerlendirilmiştir.

SBDÖP'nin uygulamada amaçlarına ulaşabilmesi bakımından, bu ders içeriğinde önemli bir yeri olan coğrafya konularının bu amaca paralel işlenmesi önemlidir. Araştırmada buna ilişkin olarak, her biri bu dersi okutan sosyal bilgiler öğretmenleri ile yine her biri okul deneyimi ile öğretmenlik uygulaması derslerinde birer gözlemci olan öğretmen adaylarının, coğrafya dersinin işlenişinde herhangi bir sorun görmedikleri belirlenmiştir. Araştırmada, uygulamadaki gözlemlere dayalı öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konudaki iyimser görüşlerinin, SBDÖP'nin amaçlarına ulaşması bakımından önemli olduğu değerlendirilmiştir.

Eğitim ve sosyal bilgiler alanındaki literatürde, öğretim programının uygulamadaki etkililiği bakımından, öğrencilerin derse karşı tutum ve algılarının çok önemli olduğuna dair birçok veri yer almaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarısı, SBD'nin öğrenciler tarafından sıkıcı olarak algılanmasını, bu dersin öğretimini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Ancak katılımcı öğretmen adaylarının sadece %30'u bu görüşe katılmaktadır. Araştırmada buna dayalı olarak şu değerlendirme yapılmıştır: Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretim sürecinde öğrenci tutum ve algılarının öneminin kısmen farkında iken; öğretmen adaylarının bu konudaki farkındalık düzeyi yetersizdir. Bu konuda eğitim fakülteleri ile MEB'na önemli sorumluluklar düşmektedir. Eğitim fakültelerinin, programlarına, öğretim sürecinde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin önemine dair ders veya ders içeriği eklemesinde yarar vardır. MEB ise, bu konuda öğretmenlerin bilgi ve farkındalığını artırmak üzere hizmet-içi eğitim etkinlikleri düzenlemelidir.

Kaynakça

- Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş sınıflarda sosyal bilgiler öğretiminde sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ağır, Ö. (2003). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akgül, N. İ. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar (Niğde ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akşit, İ. (2011). *İlköğretimde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Denizli-Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Arsantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya: F.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ata, B. (2008). *Tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analoji anlayışları içinde 21. yüzyılda kimlik vatandaşlık ve tarih eğitimi* (Eds. M. Safran ve D. Dilek). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high / middle school social studies curriculum. Activities and materials*. Lanham/New York/London: Universtiy Pres of America.
- Başaran, T. (2007). *İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bedir, G. ve Akkurt, A. (2012). Şarkılarla coğrafya öğretimi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 28, 303-316.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (2009). *Matematiksel kavram yanlışları sebepleri ve çözüm arayışları içinde ilköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* (Eds. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Demir, A. (2010). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Deveci, H. ve Selanik Ay, T. (2012). Vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgilerin toplumsal gücü: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Nisan 2012, İstanbul.
- Duman, A. O. (2013). *Bilişsel koçluk yönteminin yedinci sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve demokratik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Niğde.
- Duverger, M. (1990). *Sosyal bilimlere giriş*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erköse, E. (2007). *Yenilenen 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Fidan, K. N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *International Journal of SocialScience*, 6(3), 361-388.

- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3(2), 13-30.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 170-194.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135 – 154.
- Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının işlenişi ve tarihin değeri ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies*, 7(2), 675-691.
- Kayalı, H. (2004). İlköğretim okullarında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğrenilmesi ve öğretilmesinde etkili olan faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 101-114.
- Kuş, Z. ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII(II), 69-91.
- Memişoğlu, H. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre vatandaşlık eğitimi. *Turkish Studies*, 9(5), 1565-1584
- Memişoğlu, H. ve Köylü, G. (2015). Sosyal bilgiler dersindeki sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(11), 1099-1120
- Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 600-615.
- Öztürk, C. (2007). *Küreselleşme ve bilgi çağında sosyal bilgiler öğretimi içinde ilköğretimde alan öğretimi* (Eds. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Safran, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış içinde özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* (Eds. B. Tay ve A. Öcal). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, R. ve Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Sever, R., Yalçınkaya, E. ve Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Sidekli, S., Er, H., Yavaşer, R. ve Aydın, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde alternatif bir yöntem: Karikatür. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-163.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç-gereçler içinde sosyal bilgiler öğretimi* (Ed. G. Can). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(3), 34-50.
- Tanrıoğan, A. (2006). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi etkili vatandaş yetiştirme içinde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (Ed. A.Tanrıoğan). Ankara: Lisans Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi üzerine bir bibliyografya denemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 346-364.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Kaya, M. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih algısı ve tarih öğretimine pedagojik yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 73-95.
- Yılmaz, M. (2011). *2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Yılmaz, A. ve Demir, S. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 1705-1718.

YÖPİDR (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu/>.

Dijital Öyküleme'nin Üniversite Öğrencilerinin Demokratik Değer Yargılarına Etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi Örneği*

Fatih BALAMAN

Mustafa Kemal Üniversitesi, Kırıkhan Meslek Yüksekokulu, Hatay, Türkiye

* Bu çalışmanın özeti 24-26 Nisan 2014 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Eurasian Journal of Educational Research (EJER) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz

Çalışmada Dijital Öyküleme Yöntemi'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargıları üzerine etkisi incelenmiştir. Tek gruplu ön-test son-test modeline dayalı çalışma Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde İlişkili Örneklemeler t Testi, nitel verilerin analizinde Betimsel Analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre Dijital Öyküleme Yöntemi'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarını düşük derecede etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca Dijital Öyküleme Yöntemi'nin elde edilen videoların daha fazla duyuya hitap etmesinin, süreç boyunca öğrencilerin dijital öykülemede aktif rol almasının ve grup çalışmasının öğrenciler üzerinde olumlu katkılar sağladığı ve demokratik değer yargıları konusunun öğrencilerin ilgilerini çektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital Öyküleme, Demokratik Değerler, Demokrasi, Eşitlik, Tolerans.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Recieved:
11.10.2015

Kabul / Accepted:
25.03.2016

Sorumlu Yazar:

Mustafa Kemal
Üniversitesi,
Kırıkhan Meslek
Yüksekokulu,
Hatay, Türkiye

fatihbalaman2010@gmail.com

The Effect of Digital Storytelling Method upon the Democratic Value Judgement of University Students: Sample of Mustafa Kemal University

Abstract

In this study, the effect of Digital Storytelling technique on democratic value judgement of university students was analyzed. One group - pre test and last test model- based study was performed 50 students in Mustafa Kemal University Kırıkhan Vocational School. The data was obtained via citizenship democratic values scale and semi structured interview technique. Quantitative data analysis was designed with related sampling t test and qualitative analysis methods for qualitative data. As to the results, the Digital Storytelling technique increased the democratic value judgement of student in significant sense. Besides, the videos obtained from Digital Storytelling technique affect more physical senses and this result in the active participation

of students in Storytelling process and the positive contribution in group studies of students, plus the democratic value judgement topics attract the students.

Keywords: Digital Storytelling, Democratic Values, Democracy, Equality, Tolerance.

1. Giriş

Değerler, bireyin çevresindekileri tanımada kullandığı, insana bakış açısı kazandıran ölçütler bütünüdür. Kazanılan bakış açıları bireyin kişiliğinin oluşmasında ve davranışlarını yönlendirmede etkin role sahiptir. İnsan değerlere sahip olan, yeni değerler üreten ve kendi değerlerinden vazgeçme yetisine sahip tek varlıktır. Bir varlığın birey için kıymetli olması bireyin değer yargılarına bağlıdır. Her birey kendine özgü değer yargılarına sahiptir (Yeşil ve Aydın, 2007). Bireylerin bir arada uyumlu bir şekilde yaşaması ancak değer yargılarına güçlü şekilde bağlı olması ile mümkündür (Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013). Değer yargılarındaki zayıflama, çürüme ve değer yargıları ile olan bağların kopması, değerlerin yok olmasına ve problemlerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Değerler, bireyde uyandırdığı çağrışımlar ve yükledikleri anlamlar itibarı ile hem ülkemizde hem de dünyada önemi giderek artan bir kavramdır (Cihan, 2014).

Hikaye anlatma geleneğinin, yazılı kaynakların ortaya çıkmasından daha eski zamanlarda da var olduğu bilinmektedir. (Dede, 2005; Akt: İnceelli, 2005). Zamanla farklı şekillerde gerçekleşen hikaye anlatımı günümüzde gelişmiş teknolojinin de etkisi ile kendisine dijital ortamda yer bulmuştur. Hikayenin dijital ortamda anlatılması ile aktarılmak istenen duygu ve düşüncelerin hedef kitlede daha kalıcı etki bırakabileceği düşünülmektedir. Öğretim sürecinde teknoloji kullanımı etkili öğrenme ortamları sağlamakta, anlamayı kolaylaştırmaktadır (Gömleksiz, 2004).

Yaşamımıza anlam katmak ve duygularımızı yansıtmak için iletişim doğal bir yoldur (Corbino, Bramani ve Botturi, 2012). Olaya bağlı bir anlatım şekli olan öyküleme de iletişim yollarından bir tanesidir. Öykülemede kişi veya kişilerin yaptıkları hareket halinde anlatılır. Öyküleyici bir anlatımın söz konusu olması için olayların akışından oluşan bir anlatımın olması ve olayların bir biri ile bağlantılı olması gerekir. Dijital Öyküleme'de de yazılı, görsel ve işitsel iletişim söz konusudur. Böylece hikayenin canlı ve gerçekçi aktarımı söz konusu olabilir ve verilmek istenen mesajın zihinde daha kalıcı olması sağlanabilir.

Dijital öyküleme hikayelerin dijital biçime dönüştürülmesi, dijital ortamda sunulmasıdır. Bu ortamda Dijital Öykülemeyi farklı ve etkili kılan birden fazla medya aracının beraber kullanılmasıdır. İlk olarak radyo ve televizyon ile başlayan Dijital Öyküleme, teknolojik gelişmeler ile daha farklı cihazlar ve yöntemler ile yapılmaya başlanmıştır (İnceelli, 2005). Dijital Öyküleme multimedya unsurlarının kullanımını gerektirmektedir (Michalski, Hodges ve Banister, 2005). Dijital devrimlerin yaşandığı çağımızda dijital teknolojilerin eğitimde uygulanması, bu sayede bilgiyi yapılandıran, sorgulayıcı ve araştırmacı bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Eğitimde yeni yaklaşımlardan olan Dijital Öyküleme, teknolojinin eğitimde kullanılmasına örnek teşkil etmektedir. Çağımız şartlarındaki değişimi eğitim bağlamında düşünmek ve bu değişime eğitimin de ayak uydurmasını sağlamak için modern yaklaşımlar uygulanmalıdır. Eğitimde Dijital Öyküleme yaklaşımının uygulanması da bu değişimlerden bir tanesidir. Dijital Öyküleme ile öğrenen farklı bir eğitim ortamına girmekte, belki de daha önce alışık olmadığı bir öğrenme ortamı ile karşılaşmaktadır (Karadağ ve Ayvaz-Tunç, 2013).

Dijital Öyküleme ile kişisel deneyimlerin paylaşılması ve sosyal davranışların keşfedilmesi için drama, müzik, resim gibi çoklu stratejiler bir arada kullanılmaktadır (Willis and Sawyer, 2011). Farklı kültürlerle sahip dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlar çok kültürlülük sayesinde dijital öyküleri ortak bir araç olarak kullanmışlardır. Farklı coğrafyada yaşayan bireyler tarafından paylaşılan dijital öyküler ile kültürlerarası alış veriş ve iş birliği sağlanabilmektedir (İnceelli, 2005).

Dijital hikaye anlatma, kontrolü kullanıcıya vererek hikayeyi gerçek yaşamda uygulama fırsatı verme, hikayenin tekrarlanmasıyla pekiştirme, konuyu zihninde canlandırarak kendine göre düşünme becerileri

elde edilmesini sağlar. Dijital hikaye anlatımı teknoloji sayesinde hikayeciliğe yeni bir boyut kazandırmıştır (İnceelli, 2005). Dijital Öyküleme'nin önemli bir özelliği de öğrencilerin kendileri tarafından hazırlanması ve kendi senaryolarını, resimlerini kullanarak videolarını oluşturmalarıdır.

Dijital Öykülemede öğrencilerin kendi öykülerini yapma sürecinde, öykü içeriklerinin nasıl oluşturulacağı konusunda onlara düşünme fırsatı verilir. Öğrenciler öykülerini oluşturmada Windows Movie Maker, iMovie, Podium gibi yazılımlardan faydalanabilirler (Wawro, 2012; Wakefield ve France, 2011).

Wawro (2012)'ye göre Dijital Öyküleme aşamaları;

- Öğrencilerin seçtikleri konuya ilişkin öykülerini yazılı hale getirmesi.
- Yazılı hale getirilen öykülerin mikrofon aracılığı ile kaydedilmesi.
- Resimlerin oluşturulması.
- Ses ve resimlerin kullanılacak yazılıma eklenmesi.
- Eklenen resimlerin ses ile ilişkilendirilmesi.
- Yazılım uygunsa filme efektler verilmesi.
- Çalışmanın video formatında export edilmesi.

Dijital Öyküleme birçok meslek dalında kullanılmaktadır (Maguire ve Dupain, 2013). Bu alanlardan biri de eğitim alanıdır. Dijital Öyküleme okullarda kullanılabilme özelliğinden dolayı bir öğrenme aracı olarak da tercih edilebilir. Bireylerde davranış değişikliği meydana getirmede etkili olabilen Dijital Öyküleme yoluyla öğrencilerin demokratik değer yargılarına da etki edilebilir. Günümüzde demokratik sistemin en önemli özellikler arasında yer alan insan hak ve özgürlüklerinin korunması, özgürlükçü ve katılımcı bir düzenin sağlanması, hukuk devleti, iktidarın sınırlandırılması, sivil toplum, yargının bağımsızlığı gibi kavramların (Yazgan, 2013) bireylere kazandırılmasında Dijital Öyküleme etkili bir yol olarak kullanılabilir.

Demokrasi ve demokratik değerler gibi önemli toplumsal konuların, başka bireyler ile bir arada yaşayan, sosyal bir varlık olan insan tarafından benimsenmesi ve bu konuların öğrenilmesi sağlıklı toplumların oluşması için gereklidir. Toplumsal olarak huzurlu ve mutlu bir yaşam sürülmesi, ancak toplumu oluşturan bireylerin demokratik değerleri benimsemesi ve belli kurallara uyması ile mümkün olabilir. Yükseköğretim düzeyindeki bireylerin toplumsal düzen hakkında daha bilinçli ve daha demokratik olmaları beklenmektedir. Nitekim yükseköğretim öğrencileri eğitim düzeyi bakımından toplumda yüksek düzeyde eğitim almış kişileri temsil etmektedir. Toplumsal davranışlarda sınırlarını bilen, empati kurabilen bireyler yetiştirmek toplum sağlığı ile doğrudan ilişkilidir. Bireylerin bir araya gelmesinden oluşan toplumun sağlıklı olabilmesi sosyal, psikolojik ve ruhsal bakımdan sağlıklı bireyler ile mümkündür. Nüfus yoğunluğundaki artış ve hızlı kentleşme yaşanabilir alanlarda azalmaya ve bireylerin bir biri ile daha fazla ilişki içinde yaşamlarını sürdürmeye neden olmaktadır. Bu nedenle demokratik değerlerin bireylere kazandırılması önem kazanmaktadır.

Eğitimin değerlerin bireylere kazandırılmasında, bireylerin kendi değer yargılarını sorgulamalarında veya değiştirmelerinde etkin bir yol olduğu (Cihan, 2014), Dijital Öykülemenin de öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmede etkili olduğu düşünülürse, Dijital Öyküleme ile bireylere toplumsal değerlerden biri olan demokratik değer yargıları kazandırılabilir veya bu düzeyleri artırılabilir.

Araştırmanın amacı Dijital Öyküleme Yöntemi'nin Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin toplumsal değer yargılarına etkisi olup olmadığının tespit edilmesidir. Bu amaca yönelik olarak toplumsal değerlere yönelik olarak dijital öyküler hazırlamışlardır.

2. Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, uygulama süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi bölümlerinden oluşmaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tek grup ön test - son test modelli yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Karasar (2007)'a göre deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymak amacıyla kullanılır ve uygulama süreç boyunca araştırmacının kontrolünde gerçekleşir. Verilerin elde edilmesinde nicel ve nitel yöntemler beraber kullanılmıştır. Böylece elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir, benzerlik gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde ölçek, nitel verilerin elde edilmesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Tavşancıl (2010) tutum ölçeklerini, bireylerin herhangi bir konuda tutum veya değer yargılarını ölçmede kullanılan en yaygın yöntem olarak tanımlamaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Mustafa Kemal Üniversitesi Kırıkhan Meslek Yüksekokulunda 2013-2014 bahar yarıyılında öğrenim gören 50 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma, ilgili öğretim yılında Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon programında 2 ayrı şubede öğrenim gören öğrenciler ile Mezuniyet Çalışması 2 dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dijital Öykülerin hazırlanması amacıyla demokratik değerler ile konular öykülerin teması olarak belirlenmiştir. Şubelerde öğrenim gören öğrenciler dijital öyküleri bir birinden bağımsız hazırlamışlardır. Dijital Öykülerin hazırlanması amacıyla oluşturulan gruplardan her biri 3-6 kişiden oluşmaktadır.

2.3. Uygulama Süreci

Çalışma grubuna uygulama öncesinde Dijital Öyküleme ile ilgili bilgilendirme amaçlı seminer düzenlenmiştir. Seminerde çalışma takvimi, gerçekleştirilecek uygulama, uygulamada kullanılacak yazılımlar, grupların belirlenmesi ile ilgili bilgiler tartışılmıştır. Alt gruplara ayrılan çalışma grubu ile uygulama süreci seminer haftası dahil 5 hafta sürmüştür. Uygulama süresince gerçekleştirilen işlemler sırası ile şunlardır;

- Seminer düzenlenerek öğrencilerin bilgilendirilmesi,
- Grupların oluşturulması, konu dağılımının yapılması,
- Dijital öyküsü hazırlanacak konuya ilişkin senaryoların ve sahnelerdeki olayların yazılı hale getirilmesi,
- Sahnelere ait çizimlerin sanal ortamda tamamlanması,
- Resimlerin sıralanarak video haline getirilmesi,
- Ses kaydı yapılarak ses sürelerinin ilgili resimlerle ilişkilendirilmesi,
- Hikaye izlenirken varsa arka plana fon müzik eklenmesi,
- Dijital videoların tamamlanması,
- Gerekli kontroller yapılarak varsa eksik veya yanlışlıkların giderilmesi.

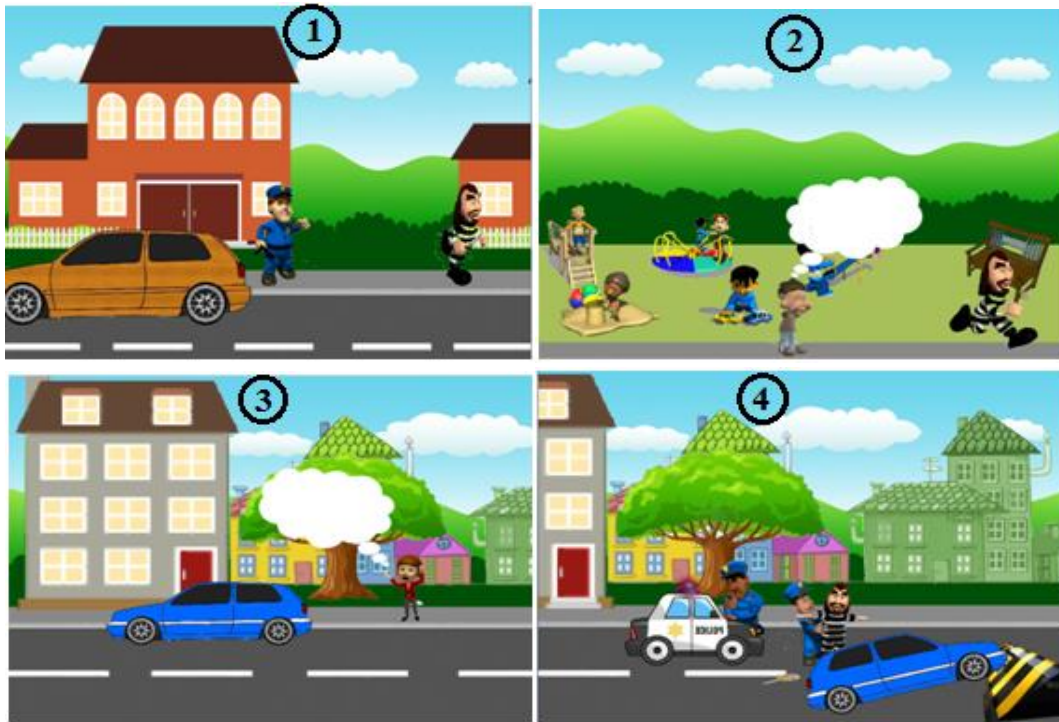
Videolar tamamlandıktan sonra yaklaşık 2 saat süren değerlendirme sürecinde videolar öğrenciler ile beraber izlenerek çalışma grubu ile videodaki olaylar tartışılmıştır. Çalışma bittikten sonra uygulama öncesinde elde edilen veriler, uygulama sonrasında elde edilen nicel veriler ile karşılaştırılmış, ayrıca çalışma sonrasında elde edilen nitel veriler değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Demokratik değer yargılarını temsil eden maddeler (aynı zamanda dijital öykülerin konusunu oluşturan maddeler) belirlenirken Yazgan (2013) tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik

Değerler Ölçeği'nin demokrasi alt boyut maddeleri ölçüt alınmıştır. Ayrıca taranan literatürden elde edilen maddeler de ölçeğin alt boyutundaki maddelerle harmanlanarak öykülerin maddeleri oluşturulmuştur. Bu maddeler vatandaşların oy kullanması, vatandaşların kanunlara uyması, vatandaşların kendi başına, özgürce düşünceler ve görüşler geliştirebilmeleri, vatandaşların gönüllü kuruluşlarda ve siyasette etkin rol alması, azınlık haklarını güvenceye alma ve sosyal eşitliği sağlama şeklinde oluşmuştur. Bu maddeler aynı zamanda öğrencilerin dijital öykülerinin konularını oluşturmaktadır.

Uygulama sonunda tüm çalışma grubu öğrencileri ile hazırlanan dijital öyküler izlenmiş ve öğrencilerin bu öyküleri teknik ve içerik bakımından eleştirmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon programında öğrenim görüyor olmaları ve 2. sınıf olmaları dolayısıyla dijital öyküleri hazırlamada özellikle yazılım kullanımı ve bilgisayar kullanımı bakımından teknik altyapıya sahip oldukları kabul edilmiştir.

Dijital öykü hazırlamada birçok farklı metot veya yazılım kullanılabilir. Karakoyun (2014) dijital öykü oluşturmak için Movie Maker, Photostory3, Imovie, Power Point gibi yazılımların kullanılabileceğini önermiştir. Bu yazılımlar dışında sadece dijital öykü hazırlamaya yönelik yazılımlar da vardır. Bunlar arasında Wevideo, StoryBird, Animoto programları sayılabilir. Çalışma grubu öğrencilerinin genellikle Adobe Flash ile .mp4 formatında video export edebilen yazılımlar kullanmışlardır.



Şekil 1. "Vatandaşların Kanunlara Uyması" konulu dijital öykü resimleri

2.4. Veri Toplama Araçları

Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değerler Ölçeği: Yazgan (2013) tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlık Demokratik Değerler Ölçeği çalışma grubuna uygulama öncesinde ön-test olarak çalışma sonrasında da son-test olarak uygulanmıştır. Yazgan (2013) ölçeği geliştirirken Hoskins ve Mascherini (2009) tarafından Aktif Vatandaşlık Ölçeğini temele alarak geliştirmiştir. Yazgan (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek 4 faktör ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri *Kültürel Çeşitlilik, Tolerans, İfade Özgürlüğü, Demokrasi* olarak belirlenmiştir. Başlangıçta da madde sayısı bakımından 29 maddeden oluşan ölçek 291 kişiye uygulandıktan sonra yapılan güvenilirlik analizi

sonucunda herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değeri 0.829 olarak hesaplanmıştır.

Görüşme Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmış, açık uçlu sorulardan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme Formu, çalışma sonunda öğrencilerin demokratik değer yargıları ve dijital öykülerin hazırlanma süreci ile ilgili öğrenci görüşlerini almak amacıyla kullanılmıştır. Görüşmelerin çoğu yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasında bir ortam olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılır. Seçilecek veri elde etme yöntemi büyük oranda ortama, katılımcıların tutumuna, imkânlarla bağlıdır (Karasar, 2007). Yarı Yapılandırılmış Görüşme, uygulamanın yapıldığı 50 öğrenci içerisinde gönüllülük esasına ve öğrenci özelliklerine göre araştırmacı tarafından belirlenen 7 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sorularının hazırlanması amacıyla ilk olarak alan ile ilgili literatür taraması yapılmış ve örnek sorular yazılmıştır. Örnek sorular geçerlik çalışması öncesinde 6 soru olarak belirlenmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında Görüşme Formundaki soruların amaca uygunluğu, açık ve anlaşılır olması, konuya ilişkin düşünceleri ölçüp ölçmemesi gibi kriterler ile değiştirilip düzeltilmesi gereken madde olup olmadığı bakımından incelenmesi amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin alındığı 4 öğretim elemanı, bilgisayar veya matematik eğitimcileridir. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 soru konuya ilişkin düşünceleri ölçmediği ve başka soruda benzer düşünceyi ölçtüğü gerekçesi ile formdan çıkarılmış, diğer 4 madde üzerinden herhangi değişiklik yapılmamıştır. Kalan 4 soru maddesi 3 öğrenci ile beraber değerlendirilmiştir. Öğrenciler 4 soruyu açık ve anlaşılır bulup bulmadıkları, düzeylerine uygun olup olmadığı kriterlerine göre incelemişlerdir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen değerlendirme sonrasında 1 soruda düzenleme yapılarak daha anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Form Dijital Öyküleme Yöntemi'nin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargıları üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla dijital öyküleme ve demokratik değerlere yönelik sorulardan oluşan Görüşme Formu olarak hazır hale getirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde uygulamanın yapıldığı gruba çalışma öncesinde ön-test olarak uygulanan ölçekten alınan puanlar ile çalışma sonrasında aynı gruba son-test olarak uygulanan ölçekten alınan puanlar karşılaştırılmış, bu amaçla bir gruba ait tekrarlı iki ölçümün ortalamalarının karşılaştırıldığı İlişkili Örneklemeler t Testi yapılmıştır. Ön test ile son test arasındaki anlamlı farkın büyüklüğünü tespit etmek için etki büyüklüğüne bakılmıştır. İlişkili Örneklemeler t Testi yapılmadan önce verilerin parametrik testlere uygunluğu tespit edilmiştir. Verilerin parametrik testlere uygunluğu, verilerin dağılımının normal olması ve verilerin aralıklı veya oransal olması varsayımlarının karşılanması ile anlaşılmıştır. Verilerin normal dağılımda olup olmadığı ise bazı betimsel istatistik değerlerinden ve çarpıklık - basıklık değerlerinden anlaşılmıştır (Kalaycı, 2010). Betimsel İstatistiklerde Katılımcı Sayısı (N), Ortalama (\bar{X}), Ortanca (Ortn.), Tepe Değeri (TD), Standart Sapma (SS) değerlerine yer verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği ile ham verileri anlamlarını bozulmadan okuyucunun anlayacağı şekilde yansıtmak amaçlanır. Elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda değerlendirilerek yorumlanır ve doğrudan alıntılara da yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda temalar belirlenmiş ve katılımcıların bu temalar çerçevesinde verdiği cevaplardan anahtar ifadeler belirlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri anlam bütünlüğü bozulmadan genelleştirilerek temaların maddeleri haline getirilmiş, bu maddelerin frekansları hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için test puanlarının betimsel istatistik sonuçları incelenmiştir.

Tablo 1. *Ön Test - Son Test Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

Test Adı	N	\bar{X}	Ortn	TD	SS	ÇK	BK
Ön Test	50	105.84	105.5	106	10.2	0.06	-0.07
Son Test	50	111.50	110	100	11.24	0.17	-0.73

Betimsel istatistik sonuçlarına göre ön test puanlarından elde edilen ortalama, ortanca ve tepe değeri verileri ($\bar{X}_{\text{ön test}}=105.84$ - $TD_{\text{ön test}}=106$ - $Ortn_{\text{ön test}}=105.5$) ile son test puanlarından elde edilen ortalama, ortanca ve tepe değeri verileri ($\bar{X}_{\text{son test}}=111.50$ - $TD_{\text{son test}}=100$ - $Ortn_{\text{son test}}=110$) kendi içerisinde bir birine yakındır. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin de ($\text{ÇK}_{\text{ön test}}=0.06$ - $\text{BK}_{\text{ön test}}=-0.07$), ($\text{ÇK}_{\text{son test}}=0.17$ - $\text{BK}_{\text{son test}}=-0.73$) ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre verilerin dağılımının homojen olduğu kabul edilebilir. Verilerin dağılımının homojen olması dolayısıyla ön test - son test verileri arasında parametrik testlerden İlişkili Örneklem t Testi yapılmıştır.

Ön-test ve son-test ortalamaları arasında yapılan İlişkili Örneklem t Testi sonuçlarına göre;

Tablo 2. *İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Grup	N	X	S.S.	Sd	t	p
Son Test-Ön Test	50	5,66	16.08	49	2.48	0.01*

* $p < 0.05$

Çalışma grubunun Aktif Vatandaşlığa İlişkin Demokratik Değerler Ölçeğinin ön test sonuçları ile son test ortalamaları arasındaki fark olduğu ($X=5,66$), bu farkın son test lehine ($X_{\text{son test}}=111.50 > X_{\text{ön test}}=105.84$) ve anlamlı olduğu ($p=0.01 < 0.05$) görülmektedir. Buna göre Dijital Öyküleme Yöntemi'nin öğrencilerin demokratik değer yargıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan İlişkili Örneklem t Testi ön test ile son test arasında anlamlı fark olup olmadığı sonucunu verirken bu sonucun büyüklüğü hakkında, Dijital Öyküleme Yöntemi'nin demokratik değer yargıları üzerinde ne derece etkili olduğu hakkında bilgi vermez. Bunun için etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Test ortalamaları arasındaki farkın standart sapmaya oranı ile elde edilen (Can, 2013) etki büyüklüğü oranı 0.35 olarak bulunmuştur. Buna göre Dijital Öyküleme Yöntemi, katılımcıların demokratik değer yargılarını az derecede etkilemiştir denilebilir. Genel olarak etki büyüklüğünün 1 ve üzeri olması çok büyük derecede etkiye, 1 - 0.8 aralığında olması büyük derecede etkiye, 0.8 - 0.5 aralığında olması orta derecede etkiye, 0.5 - 0.2 aralığında olması ise küçük derecede etkiye neden olmaktadır (Green ve Salkind, 2005, Morgan vd. 2004; Akt: Can, 2013).

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda görüşme verilerinden *Öğrenmede Kolaylık*, *Grup Çalışması*, *Karşılaşılan Zorluklar*, *Demokratik Değerlerin Önemi* temaları elde edilmiştir. Buna göre;

Tablo 3. *Öğrenmede Kolaylık Temalı Görüşme Sonuçları*

Öğrenmede Kolaylık	f
Daha fazla duyuya hitap etmesinden dolayı etkilidir	7
Dijital Öyküleme'de öğrenci aktiftir	5
Video hazırlama sürecinde internette konu ile ilgili araştırmalar yaptık	3
Kendi fikirlerimizi uyguladık	2

Dijital öykülerin birden fazla duyuya hitap etmesi özelliğinden dolayı bu öyküler öğrenme materyali olarak kullanılabilir. Nitekim görüşme yapılan 7 öğrencinin tamamı bu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğr.2'nin "*Dijital videolarda hem izleme hem de dinleme imkanı vardır.*" yorumu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğr.3'ün "*Dijital Öyküleme ile öğrenme daha kısa sürede gerçekleşebilir*" şeklindeki yorumu da Dijital Öyküleme'nin öğrenme süresi bakımından avantaj sağlayabileceğini göstermektedir.

Görüşme yapılan 5 öğrencinin ifadelerinden dijital öykülerin hazırlanmasının tüm aşamalarında öğrencilerin aktif olarak rol aldıkları anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmeden grup üyelerinin kendi aralarında ve diğer grup üyeleri ile işbirliği yaptıkları anlaşılmaktadır. Süreç boyunca hikaye oluşturma, çizim yapma, yazılım kullanma, seslendirme ve nihayetinde video oluşturma aşamaları dikkate alındığında işbirliğinin gerekli ve önemli olduğu düşünülebilir.

Videoların konusu Demokratik Değerler hakkında olduğundan, öğrencilerin videolarını hazırlayabilmeleri için konularına hakim olmaları gerekmektedir. Nitekim video hazırlamadan önce konuları hakkında yazılı senaryo hazırlamışlardır. 3 öğrenci kendi konuları ile ilgili bilgiyi internette araştırarak edindiğini belirtmiştir. Öğr.3'ün "*Videoları hazırlarken kendimizi karakterin yerine koyarak hareket ettik.*" şeklindeki ifadesi yönetime ilişkin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

Görüşme yapılan öğrencilerden 2'si kendi fikirlerini uygulayarak öyküleri hazırladıklarını ifade etmiştir. Bu yöntem öğrencilerin özgür düşünce geliştirebilmelerine ve bu düşüncelerini dijital ortamda uygulayabilmelerine imkan sağlamaktadır. Böylece öğrenciler bireysel veya grup performanslarını ortaya koyarak kendilerini ifade edebilmektedirler. Ayrıca sadece sınıf içerisinde pasif dinleyici konumundan çıkıp kendi videolarını diledikleri şekilde oluşturmaları özgüvenlerinin artmasını sağlayabilir.

Tablo 4. *Grup Çalışması Temalı Görüşme Sonuçları*

Grup Çalışması	f
Ekip olmamız video hazırlama sürecine katkı sağladı	5
Grupta görev paylaşımı yaptık. İşlerimiz kolaylaştı	3

Bireysel öğrenme yerine grup çalışması ile materyal geliştirmeyi öğrenciler daha fazla benimsemişlerdir. Bunun nedeni, Dijital Öyküleme'yi gerçekleştirirken birçok aşamanın olması ve görev paylaşımları sayesinde daha kolay şekilde karmaşık süreçlerin üstesinden gelmiş olmaları olabilir. Çünkü Dijital Öyküleme'nin aşamalarında öğrenciler kendi aralarında görev dağılımı yaptıklarını belirtmişlerdir. Grup çalışması sayesinde grup üyeleri çalışmanın tamamı yerine daha küçük parçalarına yoğunlaşırlar. Böylece görevleri azalır ve daha nitelikli çalışmaların ortaya çıkması sağlanabilir. Öğr.4'ün "*Grup çalışması ile iş yükümüz azaldı. Buna rağmen bana düşen görev ile ilgili başka arkadaşarımdan yardım aldım.*" ifadesi belli konuda bilgisi veya yeteneği olan öğrencilerin kendi görevleri olmasa dahi grubun diğer üyeleri ile paylaşımda buldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. *Karşılaşılan Zorluklar Temalı Görüşme Sonuçları*

Karşılaşılan Zorluklar	f
Yazılım bilgisi eksikliğinden dolayı problem yaşadım	2
Senaryoyu videolaştırmada zorlandım	2

Dijital Öyküleme'nin gerçekleştirilmesi belli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. Özellikle senaryo yazma ve bilgisayar yazılımları konularında bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu düşünen öğrenciler çalışmayı gerçekleştirirken problemlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte 2 öğrenci hazırladıkları senaryoya ait resimleri video haline getirmede, 2 öğrenci de yazılımların kullanımı

konusunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca Öğr.1'in "*Kalem kullanarak resim çizimi konusunda sorunlar yaşadım.*" şeklindeki yorumu, Dijital Öyküleme'de çizim yeteneğinin gerekliliğini göstermektedir.

Tablo 6. *Demokratik Değerlerin Önemi Temalı Görüşme Sonuçları*

Demokratik Değerlerin Önemi	f
Toplumda kurallar çerçevesinde hareket etmeliyiz	5
Kendimizi başkasının yerine koymalıyız	4
Özgürlüğümüzün bir sınırı vardır	3
Düzen içerisinde yaşamak için demokratik değerler önemlidir	3

Kullanılan yöntem ile birlikte işlenen konunun da öğrencilerin ilgisini çektiği görülmektedir. Bunun nedeni demokratik değer yargıları ile ilgili konuların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmasından kaynaklanabilir. Öğrencilerin, demokratik değerlere ilişkin olarak belli kurallar çerçevesinde hareket edilmesi gerektiği, özgürlüğün sınırsız olmadığı, toplum içerisinde etkileşimde empati kurulması gerektiği, gibi demokratik değerleri özümstedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim bu ifadeler aynı zamanda öğrencilerin Dijital Öyküleri'nin konuları ile ilgili ifadelerdir. Buna bağlı olarak öğrencilerin konularını araştırdıkları, bilgi sahibi oldukları ve bu değerleri benimsedikleri söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Çalışma grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki demokratik değer yargı düzeyleri, çalışma öncesindeki demokratik değer yargı düzeylerinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Buna göre Dijital Öyküleme yöntemi öğrencilerin Demokratik Değer Yargı düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler görüşme esnasında da benzer şekilde görüşler bildirmişlerdir.

Öğr.6 "*Bu videoları başkasının izlemesi de etkili olur.*" şeklinde görüş bildirmiştir. Buna göre dijital öyküleri kendileri oluşturmayan bireyler, sadece izleyerek de dijital öykülerden istifade edebilirler. Buna karşın Öğr.3'ün "*Dijital Öyküleme Yöntemi demokratik değer yargılarımı değiştirmedir. Çünkü konu zaten benim bildiğim konuydu.*" şeklindeki ifadesi diğer sonuçlar ile farklılık göstermektedir.

Dijital Öykülerin hazırlanması sürecinde öğrencilerin senaryo yazmaları, ilgili konu hakkında araştırma yapmaları, uygulama sonunda tüm öykülerin öğrenciler ile izlenerek analiz edilmesi vb. aşamaların öğrencilerin demokratik değer yargılarındaki değişimde etkisi olduğu söylenebilir. Özellikle senaryo yazma sürecinde öğrencilerin konuları ile ilgili internetten veya başka kaynaklardan bilgi edinme çabaları demokratik değer yargılarını benimsemelerinde etkili olabilir.

Dijital Öyküleme ile öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine dahil olmuşlar ve bu yöntemin öğrenme sürecinde de kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuca benzer olarak Karadağ ve Ayvaz-Tunç (2013)'a göre de Dijital Öyküleme ile öğrencilerin sürece aktif katılımları öğrenmelerinde kendilerine yeni bir bakış açısı kazandırmış, bilginin kalıcılığı sağlanmıştır. Bu yöntem öğrencileri konuları ile ilgili araştırma yapmaya sevk etmiştir. Konusu hakkında bilgi sahibi olmak, senaryo yazmak, yazılım kullanmak gibi konularda öğrenciler çeşitli kaynaklardan veya grubundaki diğer üyelerden yardım alabilmektedirler. Birbirlerinden yardım alan öğrenciler grup çalışması yapmışlar, ekip olarak hareket etmişler ve görev paylaşımında bulunmuşlardır. Bu durum öğrencinin öğrenme, sosyalleşme, grup olarak hareket etme gibi özelliklerinin gelişmesinde etkili olabilir. Karakoyun (2014)'un da belirttiği gibi günümüzde öğrenciler ve öğretmenler web teknolojilerinin gelişmesi ile etkileşimli ortamlara büyük ilgi göstermektedir. Dijital Öykülemede de etkileşimli materyallerin kullanılıyor olması bu yöntem olan ilginin artmasını sağlamıştır. Görüşme sonuçları da öğrencilerin uygulamaya olan ilgili olduğunu destekler niteliktedir. Torres, Ponca ve

Pastor (2012)'da Dijital Öyküleme'yi öğrencilerin ilgi ve dikkat düzeylerini artıran, öğretmenler için de eğitsel olarak kullanabilecekleri bir araç olarak nitelmiştir.

Öğrenciler bu yöntemde kendi duygu ve düşüncelerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Böylece bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında yöntemin etkili olabileceği söylenebilir. Karakoyun (2014)'da Dijital Öyküleme'de öğrencilerin belli becerilerini kullandıklarını ve böylece kullandıkları bu becerileri geliştirme imkanı bulduklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda dijital videolar öğrencilerin kendi sosyal, duygusal ve psikolojik özelliklerini yansıtmaktadır. Bu videolarda katılımcılar kendi lehçeleri, konuşma tarzları ve kişilikleri hakkındaki nitelikleri ortaya koyabilmektedir (Wake, 2012).

Uygulama sürecinde öğrencilerin konuları ile ilgili belli kazanımlara da ulaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri kendi konuları olan toplumsal kurallar hakkında olumlu görüşler geliştirebildiklerini göstermektedir.

Dijital Öyküleme ile elde edilen videolarda ses, görüntü, metin gibi çoklu ortam unsurlarının olması ve videoların öğrenciler tarafından oluşturulması yöntemin etkililiğini artırmaktadır. Bu nedenle öğretimin birçok alanında, öğrencilerin kendi ders konularını öğrenmede bir yöntem olarak kullanılabilir. Nitekim Demirer (2013)'de Dijital Öyküleme'nin öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dijital Öyküleme etkinliği yükseköğretim dışında ortaokul, lise gibi farklı düzeydeki eğitim kurumlarında ve farklı yazılımlar kullanılarak da uygulanabilir. Sadece Dijital Öyküleme'ye yönelik yazılımlar mevcut olduğu gibi kullanımları da oldukça basit düzeydedir. Bu yazılımları temel düzeyde bilgisayar kullanımında sahip bireylerin çözümlenerek kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Kaynakça

- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cihan, N. (2014). Okullarda değerler eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaya bir bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 429-436.
- Corbino, S., Bramani, C., & Botturi, L. (2012). Finding your voice through digital storytelling. *ICT International*, 50(3), 10-11.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Demirer, V. (2013). *İlköğretimde e-öyküleme kullanımı ve etkileri*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Gömlüksiz, M. N. (2004). Use of education technology in English classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(2), 71-77.
- Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
- İnceelli, A. (2005). Dijital hikaye anlatımının bileşenleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 132-142.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. ve Ayvaz-Tunç, Ö. (2013). Postmodern oluşturmaçılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maguire, L., & Dupain, M. (2013). Health digital storytelling projects. *American Journal of Health Education*, 38(1), 41-43.
- Michalski, P., Hodges, D., & Banister, S. (2005). Digital storytelling in the middle childhood special education classroom: A teacher's story of adaptations. *Teaching Exceptional Children Plus*, 1(4), 1-13.

- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Torres, A., Ponce, E., & Pastor, D. (2012). Digital storytelling as a pedagogical tool within a didactic sequence in foreign language teaching. *Digital Education Review*, (22), 1-18.
- Wake, D. (2012). Exploring rural contexts with digital storytelling. *Rural Educator*, 33(3). 23-37.
- Wakefield, K., & France, D. (2011). How to produce a digital story. *Journal of Geography in Higher Education* .
- Wawro, L. (2012). Digital storytelling. *Children & Libraries*, 10(1), 50-52.
- Willis, J., & Sawyer, C. (2011). Introducing digital storytelling to influence the behavior of children and adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health* .
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Türk Eğitim Sistemi'nde Sınıf İçi ile Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış

Mehmet ŞATA

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Ağrı, Türkiye

Öz

Yeni öğretim programında öğretmenlerin yeterlikleri arasında ölçme ve değerlendirme bilgisi önem kazanmıştır. Bu yüzden sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetleri geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kadar önemli bir noktaya gelmiştir. Bu araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sistemi'nde sınıf içi ve geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nasıl yapıldığının incelenmesidir. Ulusal alanyazına bakıldığında hem sınıf içi hem de geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin ciddi bir şekilde yetersiz olduğu görülmüştür. Sonuç olarak hem sınıf içi hem de geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde geçerliğin çok düşük olduğu ve bundan dolayı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin amaca hizmet etmediği görülmektedir. Ayrıca geçerliği olmayan sınavların (hem sınıf içi hem de geniş ölçekli olsun) sonuçları kullanılarak yapılacak olan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler hakkında doğru kararların verilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf İçi, Geniş Ölçekli, Ölçme ve Değerlendirme, Geçerlik.

A General Outlook on Classroom and Large-Scale Measurement and Evaluation in Turkish Education System

Abstract

The understanding of measurement and evaluation which is one of the teacher qualifications in the new curriculum has come into prominence. Therefore, classroom measurement and evaluation applications have become as significant as large-scale measurement and evaluation applications. The purpose of the study is to investigate how classroom and large-scale measurement and evaluation practices are applied in Turkish Education System. As a result of the examination of national literature, it was observed that classroom and large-scale measurement and evaluation applications were inadequate. Consequently, it was seen that the validity of classroom and large-scale measurement applications was very low and that the applications of measurement and evaluation did not serve their purposes. Besides, the right decisions on students would not be true because of the judgments made from the results of the invalid exams (classroom or large-scale).

Keywords: Classroom, Large-Scale, Measurement and Evaluation, Validity.

Makale Bilgileri:

Gönderim / Recieved:
11.01.2016

Kabul / Accepted:
29.03.2016

Sorumlu Yazar:

Ağrı İbrahim Çeçen

Üniversitesi,

Eğitim Fakültesi,

Ağrı, Türkiye

mehmetwsata@gmail.com

1. Giriş

Eğitim ve öğretim etkinlikleri öğrencilerin konu alanına yönelik bilgi ve zihinsel becerilerini kapsadığı gibi, tutumlar, ilgiler, öğrenme stilleri gibi duyuşsal özellikleri de kapsamaktadır. İyi bir ölçme ve değerlendirme işlemi tüm bu boyutları kapsayan, öğrencinin gelişimini farklı boyutlarla ele alan bir işlemdir. Sınıfındaki öğrencilerin öğrenim gelişimleri hakkında bilgi edinmek isteyen bir öğretmen, üç adımlı bir süreci izlemek zorundadır. Bu adımlar sırasıyla ölçme, durum belirleme (assessment) ve değerlendirme (evaluation) basamakları olarak tanımlanmaktadır (Berberoğlu, 2006).

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim bilimlerindeki önemi son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlanmıştır. Bir eğitim programının işlevliğinin belirlenmesinde, eğitim yöntem ve stratejilerinin etkililik seviyelerinin tespit edilmesinde, öğrenci başarısının, öğrencilerin öğrenmedeki güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanmasında ölçme ve değerlendirmeden faydalanmaktadır. Bundan dolayı eğitim sisteminin girdi, süreç ve ürün boyutlarının hepsinde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Güler ve Gelbal, 2010). Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin ne öğrendikleri hakkında bilgi ve kanıt toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Chen 2003; Akt: Şahin ve Karaman, 2013). Ölçme, bir özelliğin/yapının gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle temsil edilmesi olarak tanımlanırken, değerlendirme daha geniş kapsamlı bir süreç olup; ölçüm, ölçüt ve karar verme aşamalarından oluşur (Baykul, 2010).

Öğretmenlerin öğrenci başarısı ve performansına ilişkin ölçme ve değerlendirme süreçlerini güvenilir ve geçerli bir biçimde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme alanında yeterli donanıma sahip olmaları gereklidir (Özbaşı, 2009). Türkiye'de 2005 yılında gerçekleştirilen ve daha sonraki yıllarda güncellemeleri devam eden öğretim programlarındaki değişimin önemli bir kısmı, ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilmiştir. Değişim ve beraberinde getirdiği uygulamalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeye yöneltmiştir. 2008 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin hangi boyutlarında yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuş, yapılmakta olan hizmet içi eğitim faaliyetleri arasında ölçme ve değerlendirmeyle ilgili olanların sayısı ve süresi artmaya başlamıştır (MEB, 2008).

Turgut ve Baykul (2014) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin sahip olmaları gereken yeterliklerin; öğretimin amacını saptama, amaçlara uygun soru hazırlama, ölçme aracı geliştirme, ölçme aracını uygulama, analiz etme ve değerlendirme olduğunu vurgulamaktadır. Karaca (2004) ise, öğretmenlerin; amaç-amaç davranışlara uygun, geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme araçlarını hazırlama, öğretimin etkinliğini veya öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısını arttırmada kullanma ve sonuçları diğer eğitimcilere, ailelere, öğrencilere ve diğer paydaşlara iletme yeterliklerine sahip olmalarının gerektiğini vurgulamaktadır.

2. Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme öğretimin önemli parçalarından biridir. Okul eğitiminde ölçme ve değerlendirmeden yararlanmanın en önemli amacı, öğrencinin sınıf içi performansını tespit etmektir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014, s. 30). Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin iki temel amacı, öğrenmeyi geliştirmek ve öğretim etkinliklerini nitelik bakımından arttırmaktır. Öğrenmeyi geliştirmek için öğrencilerin güçlü ve geliştirmeye açık yanlarının ortaya çıkarılması ile başlanmalıdır. Buradan elde edilen bilgilerle öğretim, materyal ve etkinliklerinin sürekli olarak geliştirilmesine olanak sağlayan bir süreç olarak devam edecektir. Ancak ülkemizdeki geniş ölçekli test uygulamaları sınıf içi ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bu şekilde yorumlanmasına imkân vermemektedir. Okullarımızda genellikle yalnızca öğrencilere not vermek amacı ile ölçme ve değerlendirme faaliyetleri (sınavlar) yapılmakta, sonuçların öğrenciyi geliştirme amacıyla kullanılmasına nadiren rastlanmaktadır (Berberoğlu, 2010).

Okullarda hazırlanan sınavların temel ögesi program hedeflerine ulaşılma seviyelerini belirlemek olduğundan dolayı bu sınavlarda kapsam geçerliği hayati bir önem taşımaktadır (Berberoğlu, 2012). Bir sınavın geçerliği, amacına ne ölçüde hizmet ettiğine dair toplanan kanıtlarla değerlendirilmektedir (Messick, 1989). Geçerliği olmayan sınavlarla yapılan değerlendirmeler neticesinde öğrenciler ile ilgili doğru kararların verilmesi mümkün görünmemektedir. Okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin temel maksadı öğrenmeleri geliştirmektir. Öğrenmeleri geliştirmek için ölçme sonuçlarının öğrenciye ve öğretmenlere geri bildirim sağlaması ile olası olabilir. Okullardaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kazanımlara ulaşılma konusunda bilgi toplamayı hedeflemelidir. Öğretmenler öğretim yöntemlerini, kullandıkları materyalleri sınav sonuçlarına göre değerlendirebilir.

Eğitim sisteminin işlevselliğini yerine getirmesinde bir başka değişle geçerli öğrenme yaşantılarının meydana gelmesinde öğrenme-öğretme süreci önemlidir. Bu yaşantıların düzenlenmesinde öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği ve bireye nasıl öğretilceğinin bilinmesi gerekmektedir (Ayva, 2010). Öğretmenin rolleri, sorumlulukları ve gücünü nasıl kullandığı öğretim sürecindeki başarı ve başarısızlık ile doğrudan ilgili olmaktadır. Sıcak, hevesli, heyecanlı, işe yönelik ve düzenli olma, çeşitli materyalleri kullanma, açıklamalar yapma, derse bir önceki dersi özetleyerek başlama, arka arkaya soru sorma yerine tek ve açık soru sorma öğrenci başarısı ile olumlu ilişkiler gösteren öğretmen davranışı olarak bulunmuştur. Öğretmenin başarısı öğrencinin başarı, tutum, ilgi ve becerisine yansımaktadır (Sünbül, 1996).

İlköğretimden üniversiteye kadar öğretimin her kademesinde eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamında olmaktadır. Etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak isteyen bir öğretmen, elindeki tüm olanakları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunda çok yönlü olarak düşünülmelidir. Öğrenme-öğretme süreci boyunca, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler tespit edilerek sınıf içi öğretim süreçleri gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002). Yapılan çalışmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme alanında bilgi ve becerilerinin istenen ve olması gereken seviyenin altında olduğunu göstermiştir (Bıçak ve Çakan, 2004; Güven, 2001).

Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz bilgi ve beceriye sahip oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları sakıncalı sonuçlara neden olmaktadır. Türkiye’de, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin araştırıldığı çeşitli çalışmalarda; öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yapma konusunda sorunlar yaşadığı (Güven 2001; Bıçak ve Çakan, 2004), ölçme ve değerlendirme konusunda yeterince bilgilerinin olmadığı ve bu yüzden ölçme ve değerlendirmede eğitim ihtiyacı içinde oldukları (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), ölçme ve değerlendirmeye dönük belli konu alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri (Yapıcı ve Demirdelen 2007; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu 2005) ve gelişime ihtiyaç duydukları, daha çok kendilerini yeterli hissettikleri ölçme yöntemlerini kullandıkları (Kahramanoğlu ve Ay, 2013) gibi sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında Acat ve Demir (2010), tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçları konusunda kendilerini genel olarak yeterli hissetmediklerini belirtilmektedir. Buna rağmen yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin bir bölümü yetersiz oldukları durumlarda bile çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamaktadırlar (Nolen, Haladyna ve Haas, 1992; Stiggins ve Conklin, 1992). Bunun neticesinde yararlı bir yöntem yanlış durum ve şartlarda kullanıldığı veya doğru zamanda yanlış kullanıldığı için yarar yerine zarara neden olabilmektedir. Bu zarar en başta sınava giren öğrenciler olmak üzere, öğretim programına, öğretim ortamına yönelik yanlış veya eksik kararların alınması biçiminde de gerçekleşebilmektedir (Çakan, 2004).

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yazılı ve sözlü yoklamalar, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli ve doğru-yanlış gibi klasik test araçları kullanılan süreden çok

sonuca odaklı bir yaklaşımdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımının mevcut eğitim sisteminde üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı görülmektedir (Kutlu, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrenciyi yargılayan, öğretmen merkezli, ürüne odaklı, geribildirim geç sağlayan, norm dayanaklı değerlendirme yapan, ezber ve hatırlamaya dayalı olan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise performans belirleme, durum belirleme ve portfolyo gibi tamamlayıcı test araçlarını kullanan sonuçtan çok sürece odaklı bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşım ürünle beraber sürece odaklı, öğrenci merkezli, öğrencinin gelişimine katkı sağlayan, zamanında geribildirim sağlayan, ölçüt dayanaklı bir yaklaşımdır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir biçimde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme ise, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, aynı zamanda öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Bu yaklaşımda sürecin ağırlıklı olması sebebiyle geleneksel yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araçlarının ya da yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Geleneksel olarak uygulanan kağıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele almaktadır. Böylelikle öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin alışık olması sebebiyle yapılandırmacı yaklaşım yöntemlerinden daha çok geleneksel nitelikte olanları tercih edebilmekte; ancak diğerleri ile ilgili uygun araçlar geliştirilip, uygun zamanda kullanılması sağlanarak bunların da yaygınlaştırılması mümkün olabilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

3. Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirme

Geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme, büyük bir öğrenci popülasyonunu kapsayan bölgesel ulusal ya da uluslararası ölçekte gerçekleştirilen standart faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Simon, Ercikan ve Rousseau, 2013). Geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim politikalarının kararlaştırılması sürecinde önemli bir yere sahiptir. Kirsch, Lennon, von Davier, Gonzalez ve Yamamoto (2013)'ya göre geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme, belirli bir etki alanındaki bilgi, beceri araştırmaları, ya da davranışlardır. Bu faaliyetlerin amacı ise araştırılan bir evreni ya da evrenleri tanımlamaktır.

Ancak problem yalnızca çoktan seçmeli soruların uygulanmasında değildir. Seviye Belirleme Sınavı ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı gibi geniş ölçekli sınavlardan testleri alan öğrenci gruplarının yetenek dağılımı ile uyuşmayan, özellikle fen ve matematik alanlarında son derece zor soruların kullanılması (Ayvacı, Keleş ve Çepni, 1999; Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003; Güler, Özek ve Yaprak, 2004; Karaman, Salar, Dilber ve Turgut, 2014) bu etkiyi daha da arttırmaktadır. Ayrıca buna ek olarak bu sınavlarda kullanılan sorular teknik olarak da kapsam geçerliği açısından kuşku vericidir (Berberoğlu, 2012). Tek bir soruyla neyin ölçülmeye çalışıldığı net olarak tanımlanmadıkça öğrencilerin hangi düşünme süreçlerinde daha iyi, hangilerinde desteğe ihtiyaçlarının olduğu gibi soruları da yanıtız kalmaktadır.

Test uygulamaları eğitim sisteminde bir amaç değil araçtır. Yapılan eğitim öğretim etkinliklerinin ölçüde başarılı olduğunu belirlemek ve buna dayanarak öğretim program ve yöntemlerinde gerekli düzenlemeleri yapmak test sonuçları ile mümkün olabilmektedir. Ancak ülkemizdeki geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bu amaca hizmet etme kapasitesine sahip değildir. Özellikle öğrencilerin gelişimini izlemek amacı ile uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nda test planının yetersiz olması ve soruların ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun olmadan hazırlanması amaca hizmet etmeyen bir

uygulamanın devam etmesine neden olmuştur. Amaca hizmet etmeyen testler ölçme ve değerlendirme alanında geçerliği olmayan araçlar olarak değerlendirilmektedir (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013).

Türkiye’de yapılan geniş ölçekli sınavlara bakıldığında (YGS, TEOG vs..) ortak madde seti kullanılmadığından dolayı karşılaştırma yapılamamaktadır. Bu tür karşılaştırmaların yapılması hatalı bir yorum olmaktan öteye geçememektedir. Ülkemizde bu sınavların yapılmasının hemen ardından televizyon programlarına katılan bazı eğitimciler, sınav sonuçlarını bir yıldan diğerine göre yorumlamaktadırlar. Ancak her yıl aynı güçlükte soruların hazırlanıp hazırlanmadığı bilinmediğinden, testleri alan öğrencilerin de benzer olup olmadığına dair herhangi bir kanıt olmadığından bu yorumlar tamamen geçersizdir. Sınava giren öğrenci kitlesinin benzer olduğu farz edilse bile hazırlanan soruların bir yıl öncesine oranla daha zor hazırlanması ortalamayı düşürecektir. Bundan dolayı testi alan öğrenci grubunun daha kötü olduğuna dair veya son yıl liseden mezun olan öğrencilerin daha kötü bir eğitim sürecinden geçtiğine dair yorum yapmak yanlış olmaktadır. Benzer biçimde daha düşük ortalamaya dayanarak öğrencilerin öğretim programlarındaki hedeflere ulaşamadıklarını söylemek de yanlıştır. Çünkü sınavlarda kullanılan soruların öğretim programındaki hedefleri ne derecede doğru ölçtüğü tespit edilememektedir.

Oldukça pahalıya mal olan ve büyük bir öğrenci grubuna uygulanan Yükseköğretime Geçiş Sınavı, öğrencilerin hangi düşünme süreçlerinde yetersiz hangilerinde daha iyi olduğuna dair bilgi vermemektedir. Yalnızca ortalama olarak çözülen soru sayıları gündeme gelmekte, düşük ortalamalar başarısızlık olarak yorumlanmaktadır (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013). Türkiye’de yapılan geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde başka bir problem ise bu sınavların yalnızca seçme amacıyla kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü gelişmiş ülkelerde yapılan geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına bakıldığında sıralamaya dayalı sınavların artık kullanılmadığı görülmektedir. Diğer gelişmiş ülkelerde ölçme ve değerlendirme alanının yıllar içinde gelişmiş olması da mevcut durum üzerinde etkili olmuştur (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013). Yükseköğretime Geçiş Sınavı’nda üniversite programlarına yerleştirilen öğrencilerin hangi düşünme süreçlerinde olduğu ve yerleştirilmeyenlere oranla daha iyi olduğuna dair bir bilgi elde edilememektedir. Benzer biçimde kazanamayan öğrencilerin hangi becerileri geliştirip sınava tekrar girmeleri durumunda kazanma ihtimallerinin daha yüksek olacağı da bilinmemektedir. Öğrenciler sınava hazırlanmak amacı ile sürekli olarak soru çözmektedir. Ancak amaçsız yapılan bu egzersizlerin başarıyı arttırması bu şartlar altında mümkün değildir (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013). Bu problemin çözümü için Demirtaşlı (2009) sınavda alınan puanların birbirini izleyen yıllar boyunca denkliklerinin sağlanmasının gerekliliğini, öğrenci öğrenmelerindeki gelişimi izleyebilecek niteliğe ulaştırılmasının sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bunun yapılabilmesi için uluslararası geniş ölçekli test uygulamalarında yaygın olarak kullanılan madde tepki kuramına dayalı ölçeklemelerden yararlanılması gerekmektedir. Çünkü ülkemiz uluslararası geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine 1999 yılından beri düzenli olarak katılmakta olduğundan dolayı bu faaliyetlerdeki veri işlenerek öğrenci gelişimi ile ilgili sonuçlar elde edilebilir.

Ülkemizde yapılan geniş ölçekli sınavlarda başka bir problem de Berberoğlu ve İş Güzel’in (2013) belirttiği gibi bu sınavların uygulama yapılan kitlenin yetenek düzeyi ile eşleşmemesidir. Ülkemizde “sınav ne kadar zor olursa o kadar iyi ayırıcılığa sahip olur” düşüncesi her nedense herkes tarafından kabul görmektedir. Ülkemizde yapılan geniş ölçekli sınavların çok zor olduğu da alan yazında belirtilmiştir Çok zor ve çok kolay sınavlara dayanarak verilecek kararlarda her zaman çok daha fazla hata yapılır. Çünkü madde ayırıcılık indeksinin yüksek olması için zor, orta ve kolay güçlükte soruların bulunduğu bir test formunun olması gerekmektedir. En az hata sınav güçlüğü’nün testi alan kitlenin yetenek düzeyiyle eşleştiği durumda elde edilir. Sınava giren grubun yetenek düzeyine uygun olmayan bazı madde setlerine hiç yanıt verilmemesi (ki bu özellikle fen ve matematik alanlarında dikkati çekmektedir) öğrenci kitlesinden bilgi alınmasını engellemektedir. Boş bırakılma oranlarının yüksek olduğu bazı alt testlerde yanıtlanan soru sayısı daha da düşmektedir. Bu geçerliği zedeleyen çok önemli bir faktördür (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013).

Geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde diğer bir konu da bu sınavların güvenilirliklerinin çok yüksek olmasının ön plana çıkmasıdır. Bu tür sınavların güvenilirliklerinin yüksek çıkması gayet doğaldır, çünkü çok geniş bir varyans mevcuttur (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013). Ancak yüksek güvenilirlik yanıltıcıdır ve hiç bir şekilde testlerin geçerliğinin de yüksek olacağını garanti etmez. Özellikle çok düşük ve çok yüksek puanlı öğrencilerin puanları daha büyük oranda hata içermektedir. Bu düşük puanlılarda belki bir sorun teşkil etmez, ancak yüksek puanlı öğrenciler okullara ve üniversite programlarına yerleştirilmektedir. Yüksek puanlı öğrencilerin seçilmesi ve yerleştirilmesinde özellikle kesme puanları belirlenirken ciddi hataların yapıyor olması kaçınılmaz olmaktadır. Bu hata oranları hiç bir şekilde dikkate alınmamaktadır. Bunun bir nedeni söz konusu testlerde klasik test kuramının kullanılıyor olmasıdır. Bu kuram hatayı tüm puan aralıklarında aynı büyüklükte kabul etmektedir. Ancak bu çok büyük bir varsayımdır (Berberoğlu ve İş Güzel, 2013).

Ulusal geniş ölçekli sınavlarda bir diğer ölçme ve değerlendirme problemi de hazırlanan maddelerin yalnızca çoktan seçmeli formatında olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü ölçme işlemi farklı soru formatlarının kullanımı ile gerçekleşmektedir. Çoktan seçmeli maddelerin üst düzey becerileri ölçmemesi ve sürekli tekrarlardan dolayı nitelik olarak düşmesi bu sınavların geçerliklerini –özellikle kapsam geçerliğini- ciddi bir şekilde düşürmektedir. Bu problemin çözümü için Demirtaşlı (2009), ulusal ölçme ve değerlendirme uygulamalarında soru formatlarında çeşitlilik sağlanmasını ve bunların puanlamasıyla ilgili çözüm örnekleri incelenerek uygulamaya geçilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca Demirtaşlı (2009), ulusal ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden alınan sonuçların sisteme açık ve kapsamlı geri bildirimler verecek biçimde yapılandırılmasının ve bu yolla puanların anlamlandırılmasının mümkün olabileceğini, böylelikle öğrenci başarısı “doğru yanıtlanan soru sayısı” olarak değil, yeterlikler çerçevesinde değerlendirilebileceğini belirtmiştir.

Berberoğlu vd. (2012) tarafından yapılan araştırmada ülkemizde yapılan geniş ölçekli sınavların kapsam geçerliği örnek sorular seçilerek incelenmiştir. Sınavların kapsam geçerliği incelenmeden önce testlerin amacının ne olduğunu, test planlarının ne ölçüde amaca yönelik hazırlandığını, hazırlanan planların test kapsamında ne ölçüde doğru yansıtıldığı gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Araştırmacılar Seviye Belirleme Sınavı ile Yüksek Öğretime Geçiş Sınavlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre geniş ölçekli sınavların geçerliklerinin olmadığı bir başka deyişle amaca hizmet etmediği belirtilmiştir. Bunun sonucunda da geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine giren öğrencilerin aldıkları toplam sınav puanlarının belli bir anlama sahip olmadığı belirtilmiştir.

4. Sonuç

Sonuç olarak hem sınıf içi hem de geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmede geçerlik amaca hizmet etme derecesi olarak değerlendirildiğinde bu sınavların amaca hizmet etmediği açıktır. Geçerliği olmayan sınavların (hem sınıf içi hem de geniş ölçekli olsun) sonuçları kullanılarak yapılacak olan değerlendirmeler sonucunda öğrenciler hakkında doğru kararların verilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı öğrenmeleri geliştirmektir. Öğrenmeleri geliştirmek, ölçme sonuçlarının öğrenciye ve öğretmenlere geri bildirim sağlaması ile mümkün görünmektedir. Uluslararası yapılan sınavlarda ülkemiz sınav sonuçlarının geri bildiriminde diğer ülkelere göre çok düşüktür (EARGED, 2003). Dolayısıyla öğrenmeleri geliştirmeyi engellemektedir.

Dünyadaki diğer ülkelere bakıldığında yapılan geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetleri (örneğin PISA, TIMSS ve PIRLS gibi) madde tepki kuramını temel almakta iken, ülkemizdeki geniş ölçekli sınavlar hala klasik test kuramına dayanmaktadır. Klasik test kuramında her madde için hata eşit kabul edilmekte iken, madde tepki kuramında her maddenin hata miktarı farklı olabilmekte ve bu hata oranları için tedbirler alınmaktadır. Böylece karar verme süreci daha az hata içermektedir. Ancak ülkemizde karar sürecinde oluşan hata hiçbir şekilde dikkate alınmamaktadır.

Diğer bir sonuç olarak ülkemizdeki öğretmenlerin çok büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirmeyi bilmemesinden dolayı öğrencilerin üst düzey bilişsel seviyelere ulaşamamasıdır. Öğretmenlerin madde hazırlama ve analiz etme gibi temel yeterlik alanlarının eksik olması sonucu kaliteli sorular hazırlanamamakta ve bundan dolayı belirlenen amaçlara ulaşılmamaktadır. Öğretmenlerin öğrenciye sadece not vermesi ve farklı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini sınıf ortamında kullanmaması sonucu öğrenciler hazıra alışmakta ve üst bilişsel seviyelere ulaşamamaktadır. Ayrıca ülkemizde geniş ölçekli sınavlarda toplumda sadece yapılan soru sayısı dikkate alındığı için sınıf içi ölçme ve değerlendirme faaliyetleri de bu doğrultuda devam etmekte ve öğrenci gelişimi izlenememektedir.

Sınıf içi ya da geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmede öncelikli olarak test planının (belirtke tablosu gibi) hazırlanması gerekir. Test planı hazırlanırken bazı kavram/kavramlar çoktan seçmeli maddelerle değerlendirilebilir durumda iken bazıları değerlendirilmemektedir. Bu yüzden hem sınıf içi hem de geniş ölçekli sınavlarda yalnızca çoktan seçmeli maddelerin kullanılması sınavların geçerliklerini ciddi anlamda düşürmektedir.

Sonuç olarak amaç, gerek sınıf içi ölçme ve değerlendirme gibi gelişimi izlemek, gerekse geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme gibi seçme yapmak olsun her iki durumda da kullanılan testlerin iyileştirilmesi ve farklı formatlarda dikkate alınması gerekmektedir. Test hazırlama profesyonel ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Bu süreç, içinde program uzmanlarının, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının, istatistiksel analiz yapan uzmanların yer aldığı karmaşık bir yapıdan meydana gelmektedir. Kalite kontrolü süreç içinde kaçınılmaz olarak dikkate alınması gereken bir işlemdir. Yapılan her işin en az iki kez kontrol edilmesi, uzmanların ortak çalışarak daha geçerli sınavlar hazırlaması yapılacak hataları azaltacak, sistemin gelişmesine olumlu etkiler sağlayacaktır.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demir, E. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Ayva, Ö. (2010, Ekim). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *In International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).
- Ayvacı, H.Ş., Keleş, E. ve Çepni, S. (1999, Ekim). ÖSS'de sorulan fizik sorularının liselerde uygulanan öğretim etkinlikleri açısından irdelenmesi, *Türk Fizik Derneği 18. Fizik Kongresinde Sunulmuş Bildiri*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Berberoğlu, G. (2010). Ölçme ve değerlendirmenin uygulamaya yansıyan boyutları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 10, 10-14.
- Berberoğlu, G. (2012). Kapsam geçerliği. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 15, 10-16.
- Berberoğlu, G. ve İş Güzel Ç. (2013). Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları nasıl olmalıdır?. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 21, 9-16.
- Berberoğlu, G., Arıkan, S., Çalışkan, M., Ekinci, P., İpekçioğlu S. ve Sevgi, S. (2012). Geniş ölçekli sınavlarda kapsam geçerliği nasıl sağlanır?. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 17, 10-22.
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (2004, Aralık). Lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük görüşleri. *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çepni, S., Ayvacı, H.Ş. ve Keleş, E. (2001). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu 1*, 144-150.
- EARGED (2003). *TIMSS 1999 ulusal raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar*, 8, 17-40.
- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenbilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019.
- Güler, G., Özek, N. ve Yaprak, G. (2004). 1999-2001 ÖSS fizik sınav sorularının bilişsel gelişim seviyelerinin incelenmesi, dersane ve liselerde sorulan soruların bilişsel gelişim seviyeleriyle karşılaştırılması, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 63-66.
- Güven, S. (2001, Haziran). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 15-29.
- Karaman, İ., Salar, R., Dilber, R. ve Turgut, Ü. (2014). YGS ve LYS sınavlarındaki fizik sorularının öğretim programı açısından ve Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 309-315.
- Kirsch, I., Lennon, M., von Davier, M., Gonzalez, E. & Yamamoto, K. (2013). On the growing importance of international large-scale assessments. In M. von Davier E. Gonzalez I. Kirsch & K. Yamamoto (Eds.), *The role of international large-scale assessments: perspectives from technology, economy, and educational research* (pp. 1-12). New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: yeni durum belirleme yaklaşımları, *Çağdaş Eğitim*, 335.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (pp. 13-103). New York: Macmillan.
- Mutlu, M., Uşak, M. ve Aydoğdu, M., (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 87-95.
- Nolen, S. B., Haladyna, T. M. & Haas, N. S. (1992). Uses and abuses of achievement test scores. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(2), 9-15.
- Özbaşı, D. (2009). *Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anlra Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Simon, M., Ercikan, K. & Rousseau, M. (2013). Introduction. In M. Simon K. Ercikan & M. Rousseau (Eds.), *Improving large-scale assessment in education theory, issues, and practice* (pp. 1-9). New York: Routledge.
- Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi*, 2(1) 597-607.
- Şahin, Ç ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204- 212.