

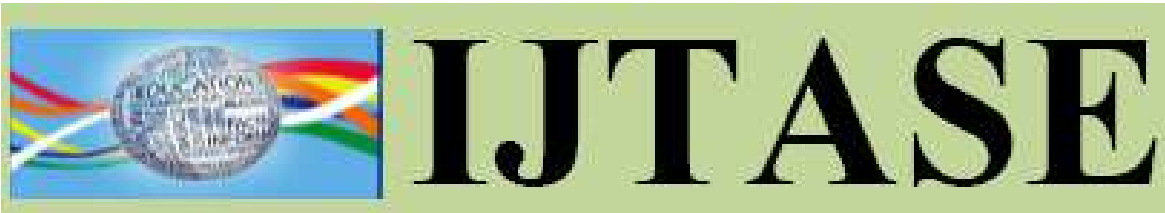
ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 6 - Issue 3



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

JULY 2017

Volume 6 - Issue 3

Editor in Chief

Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR

Prof.Dr. Oğuz SERİN

Prof.Dr. Rana VAROL

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY

Prof.Dr. Zehra ALTINAY

Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish third issue in 2017. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Assoc. Prof. Dr. Erdal Aslan
Editor in Chief

Copyright © 2017 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Assoc. Prof. Dr. Erdal ASLAN - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Tümnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Mathematics Education

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Gürol Zırhoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)

PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)

Science Education

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman KESERCİOĞLU, (Dokuz Eykül University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, Institute for Tourism Studies, Macao
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia), Saudi Arabia

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 6 - Issue 3 2017

TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DAVRANIŞSAL-ÖĞRETİMSSEL SINIF YÖNETİM ALGILARININ İNCELENMESİ
Gözde ÖZENÇ İRA, Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ VE BEDEN EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN
WEB ORTAMINDA BİLGİ ARAMA YORUMLAMA STRATEJİLERİNİN
BELİRLENMESİ
*Aynur KOLBURAN GEÇER, Nejat İRA, Hakan YENAL, Elif BOZCAN, Münevver
YALÇINKAYA, Ali Tuna DİNÇER*

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DERS DENETİMİNDE
EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI
Gülçe DÜZEY

BİR BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
GEOMETRİ KAZANIMLARINI ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR BAŞARI TESTİ GEÇERLİK
VE GÜVENİRLİĞİN ARAŞTIRILMASI
Zülfikar ŞAHİN, Cenk KEŞAN

KKTC'DE SATRANÇ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN İLKOKUL VE ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI
Gül ŞEB, Nergüz BULUT SERİN

ISSN: 2146-9466

TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞSAL-ÖĞRETİMSSEL SINIF YÖNETİM ALGILARININ İNCELENMESİ¹

AN EXAMINATION OF THE TEACHERS WORKING AT BASIC EDUCATION SCHOOLS ACCORDING TO THEIR PERCEPTIONS OF THEIR BEHAVIOURAL-INSTRUCTIONAL CLASS MANAGEMENT

Gözde ÖZENÇ İRA

Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Kocaeli, Türkiye

Yüksek Lisans Öğrencisi

gozdeozenc@gmail.com

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli, Türkiye

ecelbioncu@yahoo.com

Özet

Bu araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin davranışsal- öğretimsel sınıf yönetim algıları incelenmiştir. Ayrıca temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algıları, cinsiyet, öğrenim durumu, mevcut öğrenci sayısı, gönüllü katılımda bulunulan hizmet içi eğitim durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kocaeli'nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin devlet okullarında görev yapmakta olan toplamda 2613 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 öğretim yılında Kocaeli'de yer alan bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 289 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetimlerini ölçmek amacıyla ilk olarak Martin ve Sass (2010) tarafından geliştirilmiş olan, Akın vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Davranışsal-Öğretimsel Yönetim Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan çevrimiçi toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma, "bağımsız örneklem t-testi", "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)", "LSD önemlilik testi" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, temel eğitim öğretmenleri davranışsal yönetimlerinde daha müdahaleci yaklaşımı benimsemektedir. Öğretimsel yönetimlerinde ise, daha etkileşimli yaklaşımı izlemektedir. Öğretmenlerin öğretimsel yönetim algıları, "cinsiyet", "sınıftaki öğrenci sayısı", "gönüllü katılımda bulunulan hizmet içi eğitim durumu" bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretimsel yönetim algıları ise, eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, sınıf yönetimi, davranışsal yönetim, öğretimsel yönetim

Abstract

This research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their behavioural-instructional class management. In addition, their class management perceptions of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their gender, educational background, student population, and volunteering in-service trainings. Descriptive survey model was used in this study. The universe of the research consists of 2613 basic education teachers employed at independent nursery schools, kindergartens and primary schools in İzmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 randomly chosen basic education teachers from the universe of the research. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. As the data collecting tool of the research, 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' was conducted to evaluate the behavioural and instructional class managements of the teachers. This scale was first improved by Martin and Sass (2010) and later it was adapted to Turkish by Akin et al. (2013). The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, "arithmetic average and standard deviation", "independent samples t-test", "one-way analysis of variance (ANOVA)" and "LSD importance test" were used. It was found at the end of the research that the behavioural management

¹ Bu makale Gözde ÖZENÇ İRA'nın 'Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal-Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ'dür. Ayrıca bu makale sözlü bildiri olarak USOS 2017'de, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sunulmuştur.

perceptions of the basic education teachers were more interventionist than their instructional management. Instructional management perceptions of the basic education teachers were more interactionist. Instructional management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of independent variables such as “their gender”, “their student population” and “volunteering in-service trainings”. However, the behavioural management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of “their educational background”.

Keywords: Basic education, classroom management, behavioral management, instructional management

1. GİRİŞ

Temel eğitim, çocukların gelecek için istenilen özelliklerde bireyler olarak yetişmeleri için verilmeye başlayan eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu nedenle, temel eğitim döneminde uygulanan eğitimin niteliği de önem taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin etkili bir eğitim ve öğretim sürecini gerçekleştirebilmeleri için yeterli alan bilgisine ve sınıf içerisinde istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkmak için sınıf yönetimine dair istenilen öğretmen yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Demirtaş, 2005: 12; Gürlen, 2013: 413; Kahveci, 2017). Ancak günümüzde gelişen ve değişen eğitim anlayışı, öğretmenin sınıflarındaki rolünü ve sınıf yönetimine yönelik algılarını da değiştirmektedir (Ercoşkun ve Ada, 2013: 61). Öğretmenlerin mesleki anlamda rollerini uygun bir şekilde yerine getirebilmesinin, sınıf yönetimini bilmesi ve onu etkili şekilde kullanması ile ilgili olduğu söylenebilmektedir. Nitekim son zamanlarda etkili öğretmenlik üzerine yapılan çalışmalara göre de öğretmenler, öğretmenin önemli niteliğinin sınıf yönetimi alanında sahip olunan nitelikler olduğunu düşünmektedirler (Bozkuş ve Taştan, 2016: 487; Şahin, 2011: 254).

1.1. Sınıf Yönetimi Kavramı

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin kişilikleri, yetenekleri ve mesleki davranışları yanı sıra öğrencide gerçekleşen süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını ifade etmektedir (Djigic ve Stojiljkovic, 2011: 820). Sınıflarda öğrencilerin istedik yönde davranış değişikliğinin sağlanması için uygulanacak etkinliklerin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi, ortamın düzenlenmesi, öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen unsurların ortadan kaldırılması, öğrencinin derse karşı güdülenmesi gibi birçok işin aynı anda organize edilmesini gerektirmektedir (Durukan ve Öztürk, 2005: 15). Bu anlamda sınıf yönetimi, öğrencilerin başarısı için etkinliklerin düzenlendiği, olumlu sınıf ikliminin oluşturulduğu, öğrencilerin kendilerini en iyi ifade edebileceği ortamın hazırlandığı süreci ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde vurgulanan, güvenli ve motive edici öğrenme ortamının oluşturulmasıdır. Öğretmenlerin, sınıflarını belirlenen amaçlar doğrultusunda yönetebilmesi, öğrencilerini yönlendirebilmesi gibi becerilerini de içermesi yönüyle sınıf yönetimi kavramının içeriği, eğitimsel olması yanı sıra daha çok yönetimseldir (Demirtaş, 2005: 13).

Öğretmenlerin sınıflarını yönetirken benimsedikleri yaklaşımlar, eğilimler ve tarzlar farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenler, sınıf içerisinde uyguladıkları davranışlar ile deneyim kazandıkça, sınıflarını nasıl yönetmeleri gerektiğine yönelik fikirleri ve buna paralel olarak öğrencilerine olan yaklaşımları da şekillenmektedir. Nitekim, Ulrich ve Tobin’e (1989) göre, öğretmenler sınıf yönetiminin nasıl olması gerektiğine dair fikirler geliştirdikçe, sınıftaki aktivitelerin ve davranışların nasıl olması gerektiğine dair inançlarını kurumsal hale getirip pratiğe dökmeye çalışmaktadırlar (Akt; Martin ve Sass, 2010: 1124).

1.2. Sınıf Yönetiminin Boyutları

Martin ve Baldwin’e (1993) göre, sınıf yönetimi üç geniş boyutu içeren çok yönlü bir yapıdadır. Bu boyutlar; kişilik, öğretim ve disiplindir. Kişilik boyutu, öğretmenlerin öğrencinin bireysel gelişimine katkıda bulunan kişiliğini ve sınıf içerisinde gerçekleştirdiği eylemlerine ilişkin inançlarını içermektedir. Bu boyut, öğrencilerin yeteneklerinin, motivasyonunun ve sınıftaki genel psikolojik iklimin niteliğinin algılanasıdır. Öğretimsel boyut, sınıfta öğrenme faaliyetleri, sınıfın fiziksel düzenlenmesi ve zaman kullanımı için öğretmenin bütün yaptıklarını içermektedir. Üçüncü

boyut olan disiplin ise, sınıfta uygun davranış standartlarını oluşturmak için öğretmen tarafından alınan önlemleri ifade etmektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 4; Martin ve Baldwin, 1993b: 4). Martin ve Baldwin'ın (1993) yaptığı çalışmaya göre; daha önce kişilik boyutu olarak adlandırılan boyut, daha sonra insan boyutu olarak değiştirilmiştir. İnsan boyutu, öğretmenlerin öğrencilerin doğasına ilişkin algılarını, öğrencilerin eğitim öğretim süreci için kişisel katkılarını ve öğrencilerin bağımsız yeteneklerini içermektedir. Psikososyal sınıf iklimi ise; kişisel ilgi veya değeri, başarı fırsatını, grup ruhu ve amacını, sınıf iklimini (sıcaklık, samimiyet, nezaket, saygı) ifade etmektedir. Öğretimsel boyut içerisinde yer alan fiziksel çevre; dersin işlendiği alan, oturma düzeni ve eğitim materyallerini içermektedir. Zaman ise, öğretmenin zamanı nasıl kullandığını ve sınıf içi görevlerinde meydana gelebilecek sapmalar için zamanın tahsis edilmesini ifade etmektedir. Sınıf rutinleri de, sınıf içinde günlük olarak yerine getirilen rutinleri ve geçişleri içermektedir. Öğrenme davranışının izlenmesi; öğrencilerin görevlerine odaklanmalarını, öğretmenin öğrencilerin performanslarına geri bildirimini, öğrencinin görev seçimini, ödevlerin amaçlarını içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 14). Disiplin boyutu; kurallar oluşturmaya, kuralları kimin koyduğunu, kuralların önemini, kural oluşturmak için yapılan müzakereleri ifade etmektedir. Bunu yanı sıra uygun olan-olmayan davranışların onaylanması, öğrencilerin uygun olmayan davranışları ile sınıf içerisinde meydana gelen aksaklıkları ele almayı ve ödül-ceza türlerini içermektedir (Martin ve Baldwin, 1993a: 14).

Sınıf yönetimi ile ilgili olarak yapılan başka çalışmalarda da, sınıf yönetimi yine üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar; öğretimsel yönetim, insan yönetimi ve davranışsal yönetimidir (Martin ve Yin, 1997: 4; Martin, Yin ve Mayall, 2006: 6; Martin, Yin ve Baldwin, 1997: 4). İnsan yönetimi, öğretmenlerin öğrencilerini bireyler olarak ne şekilde gördüğünü ve bu bireylerin gelişimleri için neler yaptıkları ile ilgilidir (Martin ve Yin, 1997, s.4). Diğer bir deyişle insan yönetimi, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim amaçlı yapılan işleri ifade etmektedir. (Güvenç, 2012: 65).

Martin ve Sass'ın (2010) çalışmalarında sınıf yönetiminin boyutlarının geçerli ve uygun yöntemler ile belirginleştirildiği söylenebilmektedir. Bu boyutlar, öğretmenlerin sınıf yönetim algılarına göre davranışsal ve öğretimsel yönetimlerine yönelik uygulamalarını içermektedir (Martin ve Sass, 2010: 1125). Öğretimsel yönetim boyutu, öğretmenlerin günlük işlerini planlaması ve uygulaması, etkinlikleri takip etmesi, öğretim materyallerini hazırlaması gibi işleri içermektedir. Öğretmenlerin bu işleri yerine getirirken gösterdiği tutumların, sınıf iklimi ve benimsediklerisi sınıf yönetim yaklaşımları ile ilgili olduğu ifade edilebilmektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2006: 5). Davranışsal yönetim ise, geleneksel disiplin anlayışından farklı olarak, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için önceden planlanmış yöntemler ile öğrenci-öğretmen etkileşimini ifade ettiği söylenebilmektedir. Bu boyut daha çok, öğrenciye dönüt verilmesini, öğrencilerin davranışları üzerinde yorum yapılmasını, yönergeler verilmesini, kuralların oluşturulmasını, öğrenci girişi için fırsatların oluşturulmasını içermektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2006: 6; Martin, Yin ve Baldwin, 1997: 4). Bu boyutun bir anlamda önleyici disiplin anlayışını vurguladığı söylenebilmektedir (Güvenç, 2012: 65). Öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm öğelerine yönelik uygulamaları, öğrencileriyle etkileşimleri ile ilişkili olabilmektedir.

1.3. Öğretmen ve Öğrenci Etkileşim Yaklaşımları

Öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim anlayışları sınıf içi öğretmen-öğrenci etkileşiminin belirleyicileri olmaktadır. Bu anlamda Wolfgang ve Glickman (1980), sınıf içerisinde öğretmen davranışı gözlemlerine dayanarak, öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarıyla başa çıkmak için genel olarak bazı yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedirler. Genel olarak, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında izledikleri bazı yöntemler; öğrencileri sessizce izlemek, yönlendirici olmayan ifadeler kullanmak, soru sormak, yönlendirici ifadeler kullanmak, model olmak, pekiştirme, fiziksel müdahale ve izolasyon şeklinde olabilmektedir (Wolfgang ve Glickman, 1986: 21). Bu anlamda öğretmenlerin uyguladıkları bu tarz yöntemlerin öğrenciler ile

etkileşimlerinde güçlerini azaltan ya da arttıran şekilde kullandığını göstermektedir. Örneğin, öğrenciyi sessizce izlemek, yönlendirici olmayan ifadeler kullanmak, çocuğun kendi çözüm yollarını bulması açısından teşvik edici görülürken; model olmak, öğrencinin kontrolünü azaltıcı ve fiziksel müdahale ise güç kaynağını tamamen öğretmene yükleyici görülmektedir (Wolfgang ve Glickman, 1986: 22).

Glickman ve Tamashiro (1980) ile Wolfgang ve Glickman (1986) öğretmenlerin disipline karşı yaklaşımlarını ve çocuk gelişimine ilişkin inançlarını açıklamak amacıyla öğretmenlere teorik bir çerçeve sunmaktadır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimini temel alan bu üç yaklaşım; müdahaleci yaklaşım, müdahaleci olmayan yaklaşım ve etkileşimci yaklaşımdır (Glickman ve Tamashiro, 1980: 460; Wolfgang ve Glickman, 1986: 15; Martin ve Sass, 2010: 1125).

Müdahaleci olmayan yaklaşım, çocuğun gerçek dünyada ifadesini bulması gereken içsel bir dürtüye sahip olduğunu varsaymaktadır. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarının, bireysel olarak içsel çatışmalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğretmenler öğrencilerine uygun desteği sağladıklarında, öğrenciler problemlerini kendileri çözebileceklerdir (Glickman ve Tamashiro, 1980: 460; Martin ve Sass, 2010: 1125). Müdahaleci yaklaşım ise, insanı dışsal çevrenin şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Müdahaleciler oldukça kontrolcüyken müdahaleci olmayanlar çok daha az yönlendirici ve kontrolçülerdir. Müdahaleci yaklaşımın geleneksel davranış değiştirme yöntemlerine temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Martin ve Sass, 2010: 1125). Bu iki ucun ortasında etkileşimciler, çevrenin bireyleri şekillendirmek için neler yapabildiğiyle beraber, bireylerin de dışsal ortamı değiştirmek için neler yapabildiğine odaklanır. Etkileşimciler, müdahaleci olanların ve müdahaleci olmayanların bazı tekniklerinden yararlanarak, hem öğretmenlere hem de öğrencilere makbul çözümler getirmeye çalışırlar (Martin ve Sass, 2010: 1125; Glickman ve Tamashiro, 1980: 460). Öğretmenlerin inançları ve davranışlarının bu üç yaklaşıma da bağlı olduğu varsayılırken, genellikle biri daha baskın olmaktadır (Martin ve Sass, 2010: 1125).

McCaslin ve Good'a (1998) göre, "Eğitim, sığ itaat ve uyum gerektiren bir yönetim sistemi ve eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye teşvik eden bir müfredat ile bir tezat oluşturmaktadır" (Akt; Martin ve Sass, 2010: 1125). Benzer şekilde, günümüzde öğretmenler de, öğrencilerini problem çözebilen, yaratıcı, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetiştirmek istemektedirler. Ancak öğretmenlerin akademik olarak ideal öğrenciye ve öğretim uygulamalarına dair algıları ve fikirlerine karşın, sınıf içerisindeki davranışsal ve öğretimsel eğilimleri ile uygulamaları bakımından uyumsuzluklar görülebilmektedir. Öğretmenler sınıf yönetiminin davranışsal veya öğretimsel yönetim boyutlarında kendilerini daha az müdahaleci ve öğrenci odaklı görebilirler. Ancak, bazen öğretmenler davranışsal yönetimlerine yönelik yaklaşımlarında etkileşimci ya da daha az müdahaleci olabilirken, öğretimsel yönetimlerine yönelik yaklaşımlarında müdahaleci olabilmektedir.

Bu nedenle araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetim yaklaşımlarının, sınıf yönetiminin "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" kapsamında incelenmesinin, sınıflarında benimsedikleri davranışsal eğilimlerinin anlaşılması yönüyle önem arz edeceği söylenebilmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kocaeli merkez ilçesindeki ve Gölcük, Derince ilçelerindeki devlet okullarının ilkokullarında, anaokullarında ve bağımsız anaokullarında görev yapmakta olan temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetimi algılarının belirlenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin sınıf yönetim algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutları açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, öğrenim durumu, sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısı, gönüllü katılımda bulunulan hizmet içi eğitim durumu değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında;
 - a. sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre,
 - b. gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre,
 - c. öğrenim durumlarına göre,
 - d. kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel sınıf yönetim algılarının belirlenmesi amacıyla “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, temel eğitim öğretmenlerinin davranışsal ve öğretimsel sınıf yönetim algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise; temel eğitim öğretmenlerinin kıdemi, gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim durumu, sınıflarındaki mevcut öğrenci sayıları ve öğrenim durumlarıdır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 819 okul öncesi öğretmeni ve 1794 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 2613 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, evrenden random seçilen 289 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede evrendeki her birim seçilirken eşit ve bağımsız olma olasılığının bulunması nedeniyle yansızlık kuralı geçerli olmaktadır (Balcı, 2001: 95). Kocaeli’de evreni temsil etmesi amacı ile İzmit merkez ilçesi, Gölcük ve Gebze ilçeleri seçilmiştir. İlçeler belirlenirken okulların sosyoekonomik durumları bakımından çeşitlilik göstermesi, nüfus yoğunluğunun diğer ilçelerden nispeten yoğun olması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuş, örneklemin daha belirgin hale getirilmesinin istenmesi sebebiyle bahsedilen ilçeler tercih edilmiştir. Basit yansız örnekleme evrenin özellikleri ya da dağılımları konusunda ön bilgi gerektirmediğinden evrenin bütününe listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilmektedir (Balcı, 2001: 95).

2.4. Veri Toplama Aracı

Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği ilk olarak Martin ve Sass (2010) tarafından öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin algılanan davranışsal ve öğretimsel yönetimlerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Orijinal ölçekte toplamda 24 madde yer almaktadır. Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak Akın, Erguvan, Sarıçam, Yalnız, Güler ve Özdemir (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin “davranışsal yönetim” boyutunda 12 madde, “öğretimsel yönetim” boyutunda da 12 madde olmak üzere, ölçek toplamda 24 maddeden oluşmaktadır.

Altılı Likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelerine katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler ‘1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=biraz katılmıyorum, 4=biraz katılıyorum, 5=katılıyorum, 6=kesinlikle katılıyorum’ olarak puanlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenirlik çalışması için izlenen adımlarda; İyi düzeyde İngilizce bilen beş öğretim üyesi tarafından ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe formlar İngilizceye yeniden çevrilerek formların dil ve gramer bakımından tutarlılıkları incelenmiştir ve Türkçe form oluşturulmuştur. Türkçe formda psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve ölçme değerlendirme anabilim dalında çalışan dört öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırma 317 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada ölçekte doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz neticesinde ölçek davranışsal yönetim ve öğretimsel yönetim alt boyutları ile 24 maddesinin iyi seviyede tutarlık gösterdiği saptanmıştır (Akın, Erguvan ve ark., 2013).

2.5. Verilerin Toplanması

Veriler katılımcılardan çevrimiçi gönderilen ölçeğin cevaplanması yoluyla toplanmıştır. Kısa sürede, daha çok katılımcıya ulaşmak istenmesi sebebiyle veriler katılımcılardan elektronik ortamda eposta yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar yetkinlik kararlarına dayanan ifadeleri ya da maddeleri katılma durumlarına uygun şekilde yanıtlamışlardır. Araştırmada ölçeği tam olarak dolduran 289 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekteki maddeler, katılımcıların özel kişisel veya tanımlayıcı bilgilerini toplamadığından, bu araştırma katılımcılara herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. İki ortalama arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesi amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. Üç ve daha fazla sayıda grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)” ile çoklu grupların algılarının kaynağını saptamak amacıyla “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. “Öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin algıları “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına göre ne düzeydedir?”

Tablo 1. Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Ölçeği Alt Faktörler Analizi

Yönetim Ölçeği Alt Faktörleri	$\bar{x}$	Ss
Davranışsal Yönetim	4,12	7,80
Öğretimsel Yönetim	3,10	4,34

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre verdikleri cevapların “Davranışsal Yönetim” boyutunda “Biraz Katılıyorum”, “Öğretimsel Yönetim” boyutunda ise “Biraz Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim algılarına göre, düzeyi en yüksek olan “Davranışsal Yönetim”dir ($\bar{x}=4,12$). “Öğretimsel Yönetim” ise ($\bar{x}=3,10$) en düşük düzeye sahiptir. Buna göre, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşıma, öğretimsel yönetimlerinde ise daha çok etkileşimci yaklaşıma yönelik uygulamalarda bulunabildikleri söylenebilir.

3.2. “Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?”

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Davranışsal ve Öğretimsel Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Davranışsal Yönetim	Kadın	171	4,06	7,96	247	-1,96	0,48
	Erkek	78	4,24	7,28			
Öğretimsel Yönetim	Kadın	171	3,05	4,57	247	-3,15	0,00*
	Erkek	78	3,20	3,49			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, “Davranışsal Yönetim” düzeyinin öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir [$t_{(247)} = -1,96$; $p > .05$]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine göre önemli bir farklılık göstermektedir [$t_{(247)} = -3,15$; $p < .05$]. Erkek öğretmenlerin “Öğretimsel Yönetim” düzeyleri ($\bar{X} = 3,20$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} = 3,05$) daha yüksektir. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. “Öğretimsel yönetim” boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının farklı olduğu ifade edilebilir.

3.3. “Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” alt boyutlarına ilişkin algılarında sınıfındaki öğrenci sayılarına göre anlamlı farklılık var mıdır?”

Tablo 3. Öğretmenlerin Sınıfındaki Öğrenci Sayısına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Faktörler	Öğrenci Sayıları	$\bar{X}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	20 ve altı	3,85	8,52	GA	2	1006,29	503,14	8,78	,00*
	20-30 arası	4,12	7,97	Gİ	246	14095,51	57,29		
	30 ve üstü	4,30	6,25	GN	248	15101,80			
Öğretimsel Yönetim	20 ve altı	2,97	4,92	GA	2	373,93	186,97	10,66	,00*
	20-30 arası	3,06	4,58	Gİ	246	4311,08	17,52		
	30 ve üstü	3,23	2,94	GN	248	4685,02			

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, sınıfındaki öğrenci sayısına göre öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2-246)} = 8,78$; $p < .05$]. Ayrıca öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre “Öğretimsel Yönetim” düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2-246)} = 10,66$; $p < .05$].

Temel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre, “Davranışsal Yönetim” ve “Öğretimsel Yönetim” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre, "Davranışsal Yönetim" ve "Öğretimsel Yönetim" Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi

Alt Boyutlar	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı (Farklı)	Ortalama Fark
Davranışsal Yönetim	20 ve altı	20 ve 30 arası	-3,23
	20 ve altı	30 ve üzeri	-5,36
Öğretimsel Yönetim	20 ve altı	30 ve üzeri	-3,14
	20-30 arası	30 ve üzeri	-1,96

Tablo 4, öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısına göre "Davranışsal Yönetim" ve "Öğretimsel Yönetim" boyutlarına yönelik algılarındaki farklılığın kaynağını göstermektedir. Temel eğitim öğretmenlerinin algılarına göre "Davranışsal Yönetim" uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve 30 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,12$), 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=3,85$) göre daha çok öğretmen kontrollü, müdahaleci yaklaşımı benimseyebildikleri söylenebilmektedir. Sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$) algılarına göre "Davranışsal Yönetim" uygulamalarına ilişkin, sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,85$) daha müdahaleci bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilebilmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin "Öğretimsel Yönetim" uygulamalarında, sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$), sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=3,85$) göre daha müdahaleci bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Sınıfında 30 ve üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,23$) ise, sınıfında 20 ve 30 arasında öğrencisi bulunan öğretmenlere ($\bar{x}=4,12$) göre "Öğretimsel Yönetim" uygulamalarında daha müdahaleci yaklaşım izledikleri ifade edilebilir.

3.4. "Öğretmenlerin sınıf yönetiminin "davranışsal yönetim" ve "öğretimsel yönetim" boyutlarına ilişkin algılarında gönüllü katılım sağladıkları hizmet içi eğitim kurslarının olup olmamasına göre anlamlı farklılık var mıdır?"

Tablo 5. Öğretmenlerin Gönüllü Olarak Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılıp Katılmama Durumlarına Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve t-testi Sonuçları

Alt Faktörler	Kurs	n	$\bar{x}$	SS	SD	t	p
Davranışsal Yönetim	Katılıyor	73	3,85	7,30	247	-4,34	,76
	Katılmıyor	176	4,23	7,63			
Öğretimsel Yönetim	Katılıyor	73	2,96	4,94	247	-4,00	,01*
	Katılmıyor	176	3,16	3,88			

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımda bulunmalarına göre "Davranışsal Yönetim" düzeyinde önemli bir farklılık görülmemektedir [$t_{(247)}=-4,34$; $p>.05$]. Fakat "Öğretimsel Yönetim" düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(247)}=-4,00$; $p<.05$]. Gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ($\bar{x}=4,94$), gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3,88$) "Öğretimsel Yönetim" düzeyi daha yüksektir. Buna göre, gönüllü olarak en az bir hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin "Öğretimsel

Yönetim” boyutuna ilişkin algılarında, gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre farklılık olduğu görülmektedir.

3.5.“Öğretmenlerin sınıf yönetiminin “davranışsal yönetim” ve “öğretimsel yönetim” boyutlarına ilişkin algılarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?”

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Öğretimsel ve Davranışsal Yönetim Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Faktörler	Öğrenim Durumları	$\bar{X}$	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Davranışsal Yönetim	Ön Lisans	4,65	6,76	GA	3	717,29	239,09	4,0	,00*
	Lisans	4,06	7,62	Gİ	245	14384,5	58,71	7	
	Yüksek Lisans	4,31	7,50	GN	248	1			
	Doktora	3,96	11,88			15101,80			
Öğretimsel Yönetim	Ön Lisans	3,26	4,11	GA	3	68,33	22,77	1,2	,30
	Lisans	3,05	4,51	Gİ	245	4616,68	18,84	0	
	Yüksek Lisans	3,13	3,02	GN	248	4685,02			
	Doktora	3,25	4,00						

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(3-245)}=4,07$; $p < .05$]. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(3-245)}=1,20$; $p > .05$].

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre, “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Davranışsal Yönetim” Alt Boyutuna İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi

Alt Boyut	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu (Farklı)	Ortalama Fark
Davranışsal Yönetim	Ön Lisans	Lisans	7,01
	Ön Lisans	Doktora	8,21
	Lisans	Yüksek Lisans	-3,02

Tablo 7’e göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ($\bar{X}=4,65$) lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,06$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeylerinin ($\bar{X}=4,65$) doktora mezunu öğretmenlere göre de ($\bar{X}=3,96$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” düzeyleri ($\bar{X}=4,06$), yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,31$) daha yüksektir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal ve Öğretimsel Sınıf Yönetim Algılarına İlişkin Sonuçlar

1.a.Öğretmenlerindavranışsal yönetim boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip olmaları sınıflarında daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri şeklinde yorumlandığında, öğretmenlerin sınıf yönetimlerinde benimsedikleri yaklaşımlar açısından davranışsal yönetimlerinde daha çok müdahaleci yaklaşım benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin disiplin anlayışı, istenmeyen davranışlara karşı önceden planlanmış çabaları, öğrencilerin sınıf kurallarını takip etmeleri açısından iyi şekilde motive edilmesi gibi yönleriyle davranışsal yönetim, sınıf yönetiminin daha çok öğrenci davranışını yönetme ve izlemeye yönelik boyutunu içermektedir (Martin ve Sass, 2010).

Kuralların öğretmen tarafından belirlenmesi, öğrenci davranışlarına sıklıkla müdahale edilmesi ve ödül-ceza yöntemlerinin sıkça kullanılması, ders akışının da öğretmen tarafından sıkı bir biçimde düzenlenmesi gibi yöntemler, davranışsal yönetimde kullanılan müdahaleci yöntemlere örnektir. Ancak, öğretmenler davranışları yönetirken izledikleri yaklaşımlarda daha esnek ve öğrenciye değer veren, duygusal ihtiyaçlarını da gözetken bir şekilde davranmalıdır. Nitekim Evertson ve Weistein'e (2006) göre, "öğretmenin düzeni nasıl elde ettiği, düzeni elde edip etmediği kadar önemlidir" (Akt, Martin ve Sass, 2010: 1126). Öğretimsel yönetim boyutuna verilen cevaplarda ise öğretmenlerin, etkileşimci yaklaşımı tam olarak benimsemeseler de davranışsal yönetimlerine göre, öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğrenci odaklı ve katılımcı öğretim yaklaşımını içeren uygulamalarda bulundukları söylenebilmektedir.

Kurtde Fidan ve Duman'ın (2014), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği özelliklere sahip olma düzeylerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimlerinin hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimine ilişkin uygulamalarında tam olarak etkileşimci yaklaşımı benimseyemedikleri üzerinde, bu sonucun da etkisinin olabileceği düşünülebilir.

Johnson'ın (2016) North Carolina eğitim sistemine sahip ilkokullarda yaptığı doktora tezi araştırmasına göre, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci yaklaşımda bulunduğu saptanmıştır. Bu tez araştırmasının bulgularının, Johnson'ın (2016) araştırmasının bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Güvenç'in (2012) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim tarzları ile denetim odakları arasında ilişkiyi incelediği çalışmada ise; sınıf öğretmenlerinin ders yönetim boyutunda daha müdahaleci, insan yönetim boyutunda daha az müdahaleci yaklaşımda bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Savran ve Çakıroğlu'nun (2003) 646 fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada da; bütün katılımcıların öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci, davranışsal yönetimlerinde ise müdahaleci olmayan yaklaşımı benimsedikleri saptanmıştır.

Ladner (2009); öğretmen eğitimi, öğretmenlerin tutum ve inançları, müdahaleci yaklaşıma karşı tepkileri, müfredat temelli ölçme yöntemleri, davranışsal müdahaleler ve okul çapında olumlu davranış destekleme modelini sınıf yönetimi bağlamında doktora tezinde incelemiştir. Toplamda 216 okul öncesi, 1. 2. ve 3. sınıf öğretmenleri ile Mississippi'nin güneydoğu eyaletindeki üç devlet okulunda gerçekleştirdiği çalışmanın sonucuna göre; az sayıda öğretmen sınıf yönetiminde etkileşimci yaklaşımı benimsemektedir. Ayrıca birçok öğretmen sınıf kuralları oluşturma sınıf yönetiminin en önemli unsuru olduğunu düşünmektedir.

1.b.Öğretmenlerin cinsiyeti bakımından davranışsal ve öğretimsel yönetimleri incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyeti davranışsal yönetimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak öğretmenlerin cinsiyeti "öğretimsel yönetim" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin "Öğretimsel Yönetim" uygulamalarında kadın öğretmenlere göre daha çok müdahaleci yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. "Öğretimsel Yönetim" boyutuna yönelik uygulamalarda, kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin algılarının farklı olduğu ifade edilebilir. Kadın öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha

az öğretmen kontrollü, daha çok öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsemelerinde, kadın öğretmenlerin diğer insanları anlama becerilerinin yani sosyal zekâlarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olabilmesinin de etkili olabileceği çıkarımı yapılabilir. Nitekim Akgül'ün (2011) ilköğretimde çalışan öğretmenlerin duygusal zekâları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, kadın öğretmenlerin kişiler arası becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Edizler'in (2010) karizmatik liderlikte duygusal zekâ ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi alan yazın taraması ile incelediği çalışmasında da, bu alanda yapılan araştırmalara göre kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal ve duygusal beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin öğretimsel yönetim algılarının cinsiyete göre anlamlı olduğu araştırma bulgusu, Martin, Yin ve Mayall'ın (2006) sınıf yönetimi eğitimi, öğretmen kıdemi ve cinsiyet değişkenlerinin, öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını etkileyip etkilemediğini inceledikleri araştırmanın bulgularında da görülmektedir. Fakat Martin, Yin ve Mayall (2006), sınıf yönetimini insan yönetimi boyutu ve öğretimsel yönetim boyutu olarak ele almışlardır. Buna göre, cinsiyet değişkeni “insan boyutu” için anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. “Öğretimsel yönetim” boyutu için anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerinde daha müdahaleci yaklaşım benimsedikleri bulunmuştur.

Santiago (2012) doktora tezi araştırmasında, batı Georgia bölgesinde görev yapan ortaokul ve lise öğretmenlerinin davranışsal-öğretimsel yönetim uygulamaları ile demografik değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştir. Buna göre, öğretmenlerin davranışsal yönetimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin öğretimsel yönetimlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler öğretimsel yönetimlerinde kadın öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü yaklaşımı benimsemektedirler. Evans, Harkins ve Young 'un (2008) lise ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da erkek öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok öğretmen kontrollü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Savran ve Çakıroğlu'nun (2003) 646 fen bilgisi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise sınıf yönetim inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

1.c.Temel eğitim öğretmenlerinin “Davranışsal Yönetim” uygulamalarına ilişkin olarak; sınıfında 20 - 30 arasında ve 30-üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin, 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü, müdahaleci yaklaşımı benimseyebildikleri söylenebilmektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin “Öğretimsel Yönetim” uygulamalarında, sınıfında 20-30 ve 30-üzerinde öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında 20 ve altında öğrencisi bulunan öğretmenlere göre daha müdahaleci bir yaklaşım benimsedikleri söylenebilir.

Sınıftaki öğrenci sayısının artması, öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha çok öğretmen kontrollü bir yaklaşım izlemeleri üzerinde; yapılandırmacı öğretimsel uygulamalar açısından sınıfın fiziksel yapısının uygun olmaması, sınıfta bulunan eğitim materyallerinin eksikliği gibi nedenler ile de sıkıntı yaşayabilecekleri düşünülebilir. Çünkü programlardaki öğretimsel uygulamaların günümüzde teknolojinin kullanılmasını ve öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eden ders materyallerinin kullanılmasını, öğretmen- öğrenci etkileşiminin daha rahat sağlandığı bir oturma düzeninin oluşturulmasını ihtiyaç haline getirdiği söylenebilir.

1.d. Öğretmenlerin gönüllü olarak hizmet içi eğitim kurslarına katılımda bulunup bulunmalarına göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre; hizmet içi eğitime gönüllü katılımda bulunan öğretmenlerin, hizmet içi kurslara gönüllü katılımda bulunmayan öğretmenlere göre öğretimsel yönetimlerine ilişkin uygulamalarında daha düşük öğretmen kontrollü ve daha yüksek öğrenci odaklı bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Böylece hizmet içi kurslara gönüllü katılımın, öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çok etkileşimci bir yaklaşım izlemelerine yönelik olumlu yönde katkı sağladığı düşünülebilir. Bu bulgu neticesinde, yeni yaklaşımları öğrenmeye istekli ve bu anlamda çaba gösteren öğretmenlerin öğretimsel yönetimlerinde daha çağdaş yaklaşımları benimseyebileceği şeklinde düşünülebilir.

1.e. Öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre “Davranışsal Yönetim” düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Ancak “Öğretimsel Yönetim” düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin “Davranışsal Yönetim” alt boyutuna ilişkin uygulamalarında lisans mezunu öğretmenlere göre daha çok öğretmen kontrollü ve daha düşük öğrenci kontrollü bir yaklaşım izledikleri söylenebilir. Doktora mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutuna ilişkin uygulamalarında daha çok etkileşimci bir yaklaşımı izledikleri ifade edilebilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise, lisans mezunu öğretmenlere göre “Davranışsal Yönetim” boyutunda daha müdahaleci yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, öğrencilerin davranışlarını izleme ve yönlendirmeye yönelik daha çok bilgi sahibi oldukları söylenebilir. Bu anlamda öğrencilerin davranışlarına rehber olma konusunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha bilinçli olduğu çıkarımı yapılabilir. Deniz ve Öztürk’ün (2008) araştırma sonucuna göre, yüksek lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin kişisel beceri puanlarının ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öğrenim durumlarının becerilerine ve yetkinliklerine yönelik olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

4.2. Öneriler

Sınıf yönetiminin hem davranışsal hem de öğretimsel yönetimi kapsayan temel bir kavram olması, öğretmenlerin bu anlamda daha çok bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir. Çünkü uygulamalar bakımından öğretmenlerin algıları ve davranışları, hem öğrencilerini hem de kendilerini etkileyecek yaklaşımlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi konusunda bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin öğrencilerine ihtiyaç duydukları desteği veremeyecekleri söylenebilir. Bu anlamda bu çalışmada, öğretmenlerin sınıf yönetimini sadece deneyerek tecrübe etmemeleri ve çağdaş yaklaşımlar açısından sınıf yönetimi, özellikle davranış yönetimi ve öğretimsel yönetim ile ilgili daha çok bilgi edinecekleri kaynakları takip etmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetimlerini çağdaş yaklaşımlar ile yönlendiren içeriğe sahip programlar oluşturulmalıdır. Bu anlamda hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğretim ortamlarını daha çok iyileştirecek standartlara sahip düzenlemelere yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında daha az öğrenci olması önemli görülmektedir.

İlgili alan yazın tarandığında sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların ve araştırmaların çağdaş yaklaşımları yeterince içermemesi, sınıf yönetimini sadece disiplin ve düzen bakımından ele alması yönüyle eksik kaldığı görülmektedir. Bu anlamda kaynakların düzenlenmesi ve çağdaş sınıf yönetimi anlayışına yönelik sınıf yönetiminin tüm öğelerini kapsayan araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Sınıf yönetiminde öğretmenlerin davranışsal ve öğretimsel yönetim algılarını, uygulamalarını içeren sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Bu konuda nitel ve nicel araştırma desenlerinin kullanıldığı daha çok araştırmanın yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2011), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki"İstanbul İli Sultanbeyli İlçesi Örneği", Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Akın, A. & Erguvan, F. M. & Sarıçam, H. & Yalnız, A. & Güler, H. & Özdemir, E. (2013), "Öğretimsel ve davranışsal yönetim ölçeği Türkçe formunun yapı geçerliği", *International Conference on Innovation and Challenges in Education (CICE)*, 26-28 Nisan, Kütahya, Türkiye.
https://www.researchgate.net/publication/271853658_Ogretimsel_ve_Davranissal_Yonetim_Olcegi_Turkce_Formunun_yapi_gecerligi Erişim Tarihi: 23.03.2017.
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bozkuş, K. & Taştan, M. (2016), "Teacher opinious about qualities of effective training", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4):469-490. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.023>.
- Deniz, M. E. ve Öztürk, A. (2008), "Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi", *İlköğretim Online*, 7(3): 578-599.
- Demirtaş, H. (2005), *Sınıf Yönetiminin Temelleri*. H. Kıran (Ed.), *Etkili Sınıf Yönetimi* içinde (s. 1-32), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Djigic, G. & Stojiljkovic, S. (2011), "Classroom management styles, classroom climate and school achievement", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29: 819-828.
- Durukan, H. & Öztürk, H. İ. (2005), *Sınıf Yönetimi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.
- Edizler, G. (2010), "Karizmatik liderlikte duygusal zeka boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürel bir çalışma", *Selçuk İletişim*, 6(2): 137-150.
- Ercoşkun, M. H. & Ada, Ş. (2013), "Etkili sınıf yönetimi oluşturmada sınıf öğretmenlerinin yeni rollerinin nitel açıdan incelenmesi", *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1): 60-79.
- Glickman, C. D. ve Tamashiro, R. T. (1980), "Clarifying teachers' beliefs about discipline", *Educational Leadership*, 37: 459-464.
- Gürten, E. (2013), "Öğrencilerin kendi hazırladıkları vaka örnekleriyle öğretimin sınıf içi istenmeyen davranışlarla başa çıkamadaki rolü", *Eğitim ve Bilim*, 38(168): 411-426.
- Güvenç, E. (2012), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 64-80.
- Johnson, E. B. (2016), "Beliefs on behavior: The influence of constructed beliefs of discipline on school-wide positive behavior interventions and supports (PBIS) fidelity of implementation" (Order No. 10247999). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1855445360). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1855445360?accountid=16382>.
- Kahveci, G. (2017). İlköğretim Seviyesinde Özel Eğitim İlişkili Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Hizmetleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)* ISSN: 1300-7432, 6(2).
- Kurtdede Fidan, N. ve Duman, T. (2014), "Classroom Teachers' Possession Level of Characteristics Required by the Constructivist Approach", *Education and Science*, 39(174): 143-159.
- Ladner, M. C. D. (2009), "Classroom management: Teacher training, attitudes and beliefs, and intervention practices" (Order No. 3383748). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304998112). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/304998112?accountid=16382>.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1993a), "An examination of the construct validity of the inventory of classroom management style", Paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research

Association, New Orleans, LA. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED365723>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. ve Baldwin, B. (1993b), "Validation of an inventory of classroom management style: Differences between novice and experienced teachers", Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED359240>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. ve Yin, Z. (1997), "Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers", Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. <https://eric.ed.gov/?id=ED404738>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K.; Yin, Z. ve Baldwin, B. (1997), "Beliefs regarding classroom management style: Differences between male & female, urban & rural secondary level teachers", Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL. <https://eric.ed.gov/?id=ED408136>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K.; Yin, Z. ve Mayall, H. (2006), "Classroom management training, teaching experience and gender: do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style?", Paper presented at the annual conference of the Southwest Educational Research Association, Austin, TX. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494050.pdf>. Erişim Tarihi: 23.03.2017.

Martin, N. K. ve Sass, D. A. (2010), "Construct validation of the behavior and instructional management scale", *Teaching and Teacher Education*, 26: 1124-1135.

Santiago, D. A. (2012), "A study of the relationship between middle school and high school teachers instructional and behavior management practices and demographic variables" (Order No. 3546111). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1242091879). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1242091879?accountid=16382>

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003), "Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4): 15-20.

Şahin, A. (2011), "Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları", *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1): 239-259.

Wolfgang, C. H. ve Glickman C. D. (1986), "Solving Discipline Problems: Strategies For Classroom Teachers (2nd ed.)", Allyn and Bacon, Boston.

Extended Abstract

Covering pre-school education and elementary school education, basic education is the main step of the school life for the children. Therefore, at the basic education, it is important that make the academic education process desirable for the children. In this way, all the qualities of the teachers and their perceptions of their abilities can play a decisive role in the quality of the education which they apply. It is expected that teachers should have sufficient profession and field knowledge to be able to carry out an effective education and training process. Therefore, class management is crucial for the teachers. However, nowadays, developing and changing approaches in education also can change the classroom management perceptions of the teachers and the role of the teachers in the classroom. Teachers can differ in terms of class management approaches, tendencies and styles. While some of teachers may be more interactionist or less interventionist on the behavioral management, their instructional management can be more interventionist. For this reason, this research may be important to understand the behavioural and instructional class management perceptions of the teachers employed at the basic education. This research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their behavioural-instructional class management. In addition, their class management perceptions of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their gender, educational background, student population, and volunteering in-service trainings. Descriptive survey model was used in this study. The universe of the research consists of 2613 basic education teachers employed at independent

nursery schools, kindergartens and primary schools in Izmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 randomly chosen basic education teachers from the universe of the research. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. As the data collecting tool of the research, 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' was conducted to evaluate the behavioural and instructional class managements of the teachers. This scale was first improved by Martin and Sass (2010) and later it was adapted to Turkish by Akin et al.(2013). 'The Scale of Behavioural-Instructional Management' is made up of sub dimensions of 'Behavioural Management' and 'Instructional Management'. The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, "arithmetic average and standard deviation", "independent samples t-test", "one-way analysis of variance (ANOVA)" and "LSD importance test" were used. It was found at the end of the research that the behavioural management perceptions of the basic education teachers were more interventionist than their instructional management. Instructional management perceptions of the basic education teachers were more interactionist. Instructional management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of independent variables such as "their gender", "their student population" and "volunteering in-service trainings". However, the behavioural management perceptions of the teachers were a significant difference in terms of "their educational background". More qualitative and quantitative studies can be conducted in order to determine and predict the class management perceptions of the basic education teachers.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ VE BEDEN EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN WEB ORTAMINDA BİLGİ ARAMA-YORUMLAMA STRATEJİLERİNİN BELİRLENMESİ

THE DETERMINATION OF THE WEB-INFORMATION SEARCH AND INTERPRET STRATEGIES OF THE STUDENTS AT CLASS-TEACHING AND PE TEACHING DEPARTMENTS

Doç. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli, Türkiye

akolburan@kocaeli.edu.tr

Doç. Dr. Nejat İRA

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli, Türkiye

nira@kocaeli.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Hakan YENAL

Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi
Bölümü, Aydın Türkiye

yenal@adu.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Elif BOZCAN

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, KKTC

ebozcan@ciu.edu.tr

Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Lefkoşa, KKTC

myalcinkaya@ciu.edu.tr

Ali Tuna DİNÇER

Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Umuttepe Yerleşkesi Kocaeli, Türkiye

alitunadincer@gmail.com

Özet

Günümüzde bireylerin bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgi içinde düzenlemeler yapma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme ve bilginin sunumunu gerçekleştirerek iletişim kurma becerileriyle donanmış hale gelmelerini sağlamak önem taşımaktadır. Bu sadece öğrencilerde değil onlara model olan ve yetiştiren öğretmenlerde de olması beklenen becerilerdir. Bu araştırmanın amacı beden eğitimi ve sınıf öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin incelenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılıklarının ortaya konmasıdır. Çalışma grubu Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği, Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği'nde okuyan 213 öğretmen adaydır. Gerçekleştirilen bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile ilgili en yüksek değer alan strateji içeriğin amaca uygunluğudur. "Farklı kaynakları sorgulama", "Teknik özellikler ve görsellik" ve "Tek kaynak kullanımı" faktörüne ilişkin stratejilerde bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. "Farklı kaynakları sorgulama" faktörüne ilişkin stratejilerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: web ortamı, bilgi arama ve yorumlama stratejileri, öğretmen adayları,

Abstract

It is important nowadays that individuals become equipped with the skills of reaching information, making arrangements within the information reached, evaluating the information reached and performing the presentation of the information. This is not only the students, but also the teachers who are model and educate them. The aim of this research is to examine the information search-interpretation strategies of physical education and classroom teacher candidates in the web environment and to reveal their differences according to demographic variables. The working group is 213 teacher candidates studying at Kocaeli University Faculty of Education, Classroom Teacher Training, Sports Sciences Faculty Physical Education Teacher, Adnan Menderes University Sports Science Faculty Physical Education Teacher Training. Relational screening model was used in this study. According to research findings, it is reasonable for the content of the

strategy content that takes the highest value about the information search-interpretation strategies of the students in the web environment. Strategies related to the "questioning of different sources", "technical features and visualization" and "single resource utilization" have found a significant difference between the departments. A significant difference was found between the genders in the strategies of "questioning different sources" factor.

Keywords: Information commitment, information searching strategies, pre-service teachers.

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte günümüzde İnternet kullanımının giderek artmaktadır. Web ortamında çeşitli amaçlarla etkinlikler yapılmaktadır bunlar arasında bilgi arama etkinliği öğrenciler tarafından en sık gerçekleştirilen etkinlikler arasında yer almaktadır (Nemoto, Tachikawa, Sodeyama, Endo, Hashimoto, Mizukami ve Asada, 2007; Meneses, Boixados, Valiente, Vivas, ve Armayones, 2005; Yolal ve Kozak, 2008). Web ortamı, bilgi arama ve bilgiye ulaşmayı büyük ölçüde kolaylaştırmakta fakat internet üzerinde yer alan bilgilerin doğru ve güvenilir olduğunu söylemek zordur. Tsai (2001), web ortamındaki bilgilerin çok hızlı şekilde artmasının yanında doğru bilgiye ulaşmanın zorlaştığı ulaşılan bilgilerin de geçerlik ve güvenilirlikleri konusunda herhangi bir garanti olmadığını ifade etmiştir. Harris (1997), web’de var olan bilgilerin doğruluk, güvenilirlik ve değer bakımından birbirlerinden farklı olduğuna değinerek, web ortamında yayınlanmak üzere hazırlanan bilginin, onu arayanlara sunulmadan önce hiçbir şekilde doğrulanamayacağı hususuna dikkat çekmiş ve ulaşılan bilgi ile ulaşılmak istenen bilgi arasındaki doğruluk ve uygunluk denetiminin tamamen bilgiyi arayanların sorumluluğunda olduğunu bildirmiştir.

Günümüzde bireylerin bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgi içinde düzenlemeler yapma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme ve bilginin sunumunu gerçekleştirerek iletişim kurma becerileriyle donanmış hale gelmelerini sağlamak önem taşımaktadır. Bu sadece öğrencilerde değil onlara model olan ve yetiştiren öğretmenlerde de olması beklenen becerilerdir (Kahyaoğlu, 2011). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenciler kendi bilgilerini kendileri tarafından yapılandırılması konusunda desteklenmekte ve rehberlik edilmektedir. Web ortamı, bilgiyi arama noktasında öğrencilerin en büyük kaynağı ve yardımcısıdır. Araştırmalara göre web ortamı öğrenciler tarafından neredeyse tek bilgi kaynağı olarak görülmektedir (Akdağ ve Karahan, 2004; Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005; Kurbanoglu, 2002; Oliver ve Goerke, 2007; Tsai, 2008; Yalçınalp ve Aşkar, 2003; Serin, Serin, Şahin, 2009). Bu doğrultuda doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmak isteyen öğrencilerin web ortamında etkili arama stratejileri konusunda bilinçlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Çünkü tersi belirtilmedikçe, öğrenciler doğru ve güvenilir bilginin web ortamındaki ücretsiz ve ulaşımı kolay olan bilgiler olduğuna inanma eğilimindedirler (Rader,2002).

Alanyazına göre öğrenciler, web ortamında bilgi ararken arama terimlerini belirleme konusunda ne yapacaklarını bilememekte veya web ortamındaki kaynakları değerlendirirken eleştirel olma noktasında zorluk çekmektedirler (Walraven, Brand-gruwel ve Boshuizen, 2008; Yolal ve Kozak, 2008; Lee ve Tsai, 2011). Öte yandan, öğrenciler ihtiyaç duydukları bilgiyi web ortamında ararken çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar (Bilal, 2000; Bilal, 2001; Pharo ve Jarvelin, 2004; Tsai ve Tsai, 2003; Wang, Hawk ve Tenopir, 2000).

Özellikle alan yazına göre web ortamında bilgi arama süreci, karmaşık ve çok yönlü, bilişsel ve metabilşsel stratejileri gerektirmektedir (Hill, 1999; Tsai & Tsai, 2003; Tu, Shih ve Tsai, 2008; Wu ve Tsai, 2005). Bu stratejilerle ilişkili olarak öğrencilerin web ortamında ulaştıkları bilgilerin doğruluğuna ve yararlılığına karar vermede bazı değerlendirme standartlarından yararlanmaları onların amaçlarına ulaşmalarına yardım edebilir (Wu ve Tsai, 2005; Serin, Serin, Yavuz, Muhammedzade, 2009).

Öğrencilerin web ortamında ulaştıkları bilgilerin doğruluğuna, güvenilir olup olmadığına yönelik farkındalıklarını arttırmak önemlidir. Bu araştırmada beden eğitimi ve sınıf öğretmenliğinde

okuyan öğrencilerin web ortamında bilgi arama davranışlarını incelemek ve çıkan sonuçlara göre onları yönlendirmek amaçlanmıştır. Özellikle öğretmen adaylarında bu çalışmayı yapmak gelecekte bu öğretmen adaylarının öğrencilerine bu konuda rehberlik etmesine önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı beden eğitimi ve sınıf öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin incelenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konmasıdır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Beden eğitimi ve Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin düzeyi nedir?
2. Bilgi arama-yorumlama stratejileri bölüm, sınıf, cinsiyet ve günlük internet kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Gerçekleştirilen bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin var olup olmadığı ve varsa derecesi belirlenir (Karasar, 2004).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu olarak Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sınıf Öğretmenliği, Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi Öğretmenliği, Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları belirlenmiştir. 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde söz konusu fakültelerin 1. ve 4. sınıfta okuyan toplam 213 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere toplanan veriler, "Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejileri Ölçeği" ile elde edilmiştir. Ölçek Wu ve Tsai (2005)'ye aittir. Ölçeğin kullanılabilmesi için Wu ve Tsai'den e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçeğin Türk Kültürüne uyarlanması Geçer ve İra (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçer ve İra tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %53.80'ini açıklayan ve özdeğeri 1,00'ın üzerinde 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri ".544" ile ".799" arasında değişmektedir. Alt faktörlerin isimleri; farklı kaynaklardan sorgulama, resmi ve uzman sitelerden sorgulama, içeriğin amaca uygunluğu, teknik özellikler ve görsellik, bilgiyi organize etme ve tek kaynak kullanımıdır. Gerçekleştirilen bu çalışmada ölçek maddeleri 5'li likert şeklinde uygulanmış ve analizleri yapılmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; "1,00-1,80 = Kesinlikle katılmıyorum", "1,81-2,60 = Katılmıyorum", "2,61-3,40= Biraz katılıyorum", "3,41-4,20 = Katılıyorum" ve "4,21-5,00 = Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçekten alınan puanlar alt faktörler bazında değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS 18.0 programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmada Frekans (f), Yüzde (%) ve Aritmetik Ortalama () gibi betimsel istatistikler ile t testi, Varyans analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda veriler analiz edilerek yorumlanmış ve ilgili araştırma sonuçları ile desteklenmiştir.

Araştırmaya Katılanların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bölüm	n	%
Öğretmenlik	100	46.9
Rekreasyon	113	53.1
Fakülte	n	%
Beden Eğit. ve Spor Yüksekokulu.	129	60.6
Eğitim Fak.	84	39.4
Sınıf	n	%
1.sınıf	78	36.6
4.sınıf	135	63.4
Cinsiyet	n	%
Kız	49	23.0
Erkek	164	77.0
İnternet kull.sıklığı (günlük)	n	%
0-1 saat	79	37.1
2 saat	70	32.9
3 saat	64	30.0
Arama motoru	n	%
Google	83	39.0
Yahoo	20	9.4
Altavista	29	13.6
Diğer	81	38.0
Bilgisayar kull.düzeyi	n	%
Başlangıç	140	65,7
Orta	45	21,1
İleri	28	13,1
İnternette Tercih Edilen Etkinlikler	n	%
Araştırma yapmak	49	23.0
E-posta	115	54.0
Dergi Tarama	26	12.2
Eğlence İçerikli Bilgiye	17	8.0
Herhangi Bir Konuda Bilgi Edinme	2	0.9

Sohbet Etme	2	0.9
Tartışmalara Katılma	1	0.5
Diğer	1	0.5

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %46.9’ü öğretmenlikte, %53.1’i rekreasyon bölümünde öğrenim gördüğü, öğrencilerin %60,6’sı spor bilimleri fakültesinde, %39,4’ü eğitim fakültesinde okumaktadır. 1. Sınıfta okuyanların oranı %36,6 iken 4. Sınıfta okuyanların oranı %63,4’tür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %77.0’ı erkek, %23.0’ı kadındır. Günlük internete girme sıklığına bakıldığında, öğrencilerin %37.1’i 0-1 saat, %32.9’u 2 saat, %30.0’i 3 saat internette vakit geçirmektedirler. Arama motorunu kullanma oranlarına bakıldığında öğrencilerin %39.0’ı google, %9.4’ü yahoo, %13.6’sı altavista ve %38’i diğer arama motorlarını kullanmaktadırlar. Öğrencilerin %65.7’si başlangıç düzeyinde bilgisayar kullanabilirken %13.1’i ileri düzey bilgisayar kullanmaktadırlar. Öğrencilerin internette en çok tercih ettikleri etkinlikler incelendiğinde %54.0’ı e-postalarına bakmakta bunu %23.0 ile araştırma yapma etkinlikleri gelmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerine ilişkin bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerine ilişkin değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerine İlişkin Bulgular

Faktör No	Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejileri	n	$\bar{X}$	ss
1	Farklı kaynaklardan sorgulama	213	2.90	1.16
2	Resmi ve uzman sitelerden sorgulama		3.85	0.63
3	İçeriğin amaca uygunluğu		3.92	0.58
4	Teknik özellikler ve görsellik		3.51	0.74
5	Bilgiyi organize etme		3.75	0.60
6	Tek kaynak kullanımı		3.42	0.84

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile ilgili en yüksek değer alan stratejinin 3. faktör olan “içeriğin amaca uygunluğu” ($\bar{X}=3.92$) stratejisi olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 2. faktör olan “resmi ve uzman sitelerden sorgulama” ($\bar{X}=3.85$), 5. faktör “bilgiyi organize etme” ($\bar{X}=3.75$), 4. faktör “teknik özellikler ve görsellik” ($\bar{X}=3.51$) ve 6. faktör “tek kaynak kullanımı” ($\bar{X}=3.42$) izlemektedir. Öğrenciler bu kategorideki maddelere “katıldıklarını” belirtmişlerdir. 1. faktör olan “farklı

kaynaklardan sorgulama" ($\bar{X} = 2.90$) stratejisine ise öğrencilerin "biraz katıldıkları" gözlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin fakülte, cinsiyet, sınıf ve günlük internet kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular

Öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin okudukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo3: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Fakültelere İlişkin Sonuçları

Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ölçeği	Fakülte	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Farklı kaynakları sorgulama	Spor Bil.Y.O	129	3.32	1.18	7.15	.000
	Eğitim Fak.	84	2.27	0.76		
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	Spor Bil.Y.O	129	3.86	0.66	0.10	.917
	Eğitim Fak.	84	3.85	0.58		
İçeriğin amaca uygunluğu	Spor Bil.Fak	129	3.89	0.61	0.97	.329
	Eğitim Fak.	84	3.97	0.53		
Teknik özellikler ve görsellik	Spor Bil.Y.O	129	3.38	0.77	3.10	.002
	Eğitim Fak.	84	3.70	0.66		
Bilgiyi organize etme	Spor Bil.Y.O	129	3.77	0.62	0.69	.490
	Eğitim Fak.	84	3.71	0.58		
Tek kaynak kullanımı	Spor Bil.Y.O	129	3.30	0.87	2.51	.013
	Eğitim Fak.	84	3.59	0.76		

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin okudukları fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır.

“Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=7.15$; $p<.001$]. Beden Eğitimi ve Spor Y.O’da okuyan öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları eğitim fakültesinde öğrencilere göre daha yüksektir. “Teknik özellikler ve görsellik” faktörüne ilişkin stratejilerde de fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=3.10$; $p<.01$]. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin web ortamında “teknik özellikler ve görsellik” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları Spor Bil.Y.O’da okuyan öğrencilere göre daha yüksektir

IJTASE

“Tek kaynak kullanımı” faktörüne ilişkin stratejilerde de fakülteler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=2.51$; $p<.01$]. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin web ortamında “tek kaynak kullanımı” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları Spor Bil.Y.O’da okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda fakülte ve Y.O.’a ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo4: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Sonuçları

Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ölçeği	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Farklı kaynakları sorgulama	Kadın	49	2.59	0.95	2.19	.029
	Erkek	164	3.00	1.02		
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	Kadın	49	3.84	0.55	0.12	.902
	Erkek	164	3.85	0.65		
İçeriğin amaca uygunluğu	Kadın	49	3.94	0.49	0.32	.744
	Erkek	164	3.91	0.60		
Teknik özellikler ve görsellik	Kadın	49	3.51	0.64	0.05	.957
	Erkek	164	3.51	0.77		
Bilgiyi organize etme	Kadın	49	3.62	0.58	1.76	.078
	Erkek	164	3.79	0.61		
Tek kaynak kullanımı	Kadın	49	3.42	0.87	0.07	.943
	Erkek	164	3.41	0.84		

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t testi uygulanmıştır.

“Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=2.19$; $p<.05$]. Erkek öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde

öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin okudukları sınıflara göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo5: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Sınıflarına İlişkin Sonuçları

Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ölçeği	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Farklı kaynakları sorgulama	1. sınıf	78	2.67	1.07	2.20	.028
	4. sınıf	135	3.04	1.19		
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	1. sınıf	78	3.87	0.60	0.26	.794
	4. sınıf	135	3.84	0.65		
İçeriğin amaca uygunluğu	1. sınıf	78	3.90	0.56	0.34	.735
	4. sınıf	135	3.93	0.59		
Teknik özellikler ve görsellik	1. sınıf	78	3.51	0.78	0.01	.991
	4. sınıf	135	3.51	0.72		
Bilgiyi organize etme	1. sınıf	78	3.72	0.66	0.53	.595
	4. sınıf	135	3.77	0.57		
Tek kaynak kullanımı	1. sınıf	78	3.46	0.81	0.53	.596
	4. sınıf	135	3.39	0.86		

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin sınıflarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için t testi uygulanmıştır. “Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [t(211)=2.20; p<.05]. 4.sınıfta okuyan öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları 1. Sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde öğrencilerin okudukları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile günlük internet kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Anova analizi yapılmıştır. Öğrencilerin web

ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin günlük internet kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Günlük İnternet Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Günlük internet kull.sıklıkları	0-1 saat	2 saat	3 saat ve üzeri		
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	F	p
Farklı kaynakları sorgulama	2.38	2.39	4.11	92.16	.000
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	3.85	3.83	3.88	0.08	.921
İçeriğin amaca uygunluğu	3.84	4.01	3.91	1.58	.207
Teknik özellikler ve görsellik	3.46	3.62	3.45	1.05	.350
Bilgiyi organize etme	3.79	3.63	3.84	2.17	.116
Tek kaynak kullanımı	3.44	3.51	3.28	1.38	.253

Analiz sonuçları, öğrencilerin günlük internet kullanma sıklıklarına göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 210) = 92.16, p < .001$. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin günlük internet kullanma sıklıklarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Günde 3 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin “farklı kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması günde 1 saatten az ve günde 2 saat kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde günlük internet kullanma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. LSD Çoklu Karşılaştırma Testine göre “günde 0-1 saat” internet kullanan öğrenciler ile “2 saat” ve “3 saat ve üzeri” internet kullanan öğrenciler arasında anlamlı farklılık çıkmıştır.

Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile öğrencilerin kullandıkları arama motorları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Anova analizi yapılmıştır. Öğrencilerin web

ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin kullandıkları arama motoruna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Kullandıkları Arama Motorlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Kullanılan Arama Motoru	Google	Yahoo	Altavista	Diğer		
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	F	p
Farklı kaynakları sorgulama	3.75	2.30	2.17	2.45	37.54	.000
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	3.87	4.02	3.89	3.77	0.96	.412
İçeriğin amaca uygunluğu	3.87	3.98	3.90	3.96	0.44	.724
Teknik özellikler ve görsellik	3.42	3.70	3.56	3.54	0.93	.427
Bilgiyi organize etme	3.83	3.80	3.68	3.68	0.89	.444
Tek kaynak kullanımı	3.30	3.46	3.66	3.44	1.37	.252

Analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları arama motorlarına göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 210) = 37.54, p < .001$. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin kullandıkları arama motorlarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Google arama motorunu kullanan öğrencilerin “farklı kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması diğer arama motorlarını kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde öğrencilerin kullandıkları arama motoruna göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. LSD Çoklu Karşılaştırma Testine göre “google arama motorunu” kullanan öğrenciler ile diğer arama motorlarını kullanan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır.

Web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Anova analizi yapılmıştır. Öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin bilgisayar kullanma düzeyine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Öğrencilerin Web Ortamında Bilgi Arama-Yorumlama Stratejilerinin Bilgisayar Kullanma Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Sonuçlar

Bilgisayar Kullanma Düzeyi	Başlangıç	Orta	İleri		
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	F	p
Farklı kaynakları sorgulama	2.40	4.10	3.53	66.71	.000
Resmi ve uzman sitelerden sorgulama	3.90	3.81	3.67	1.61	.201
İçeriğin amaca uygunluğu	3.96	3.84	3.85	0.82	.440
Teknik özellikler ve görsellik	3,60	3.21	3,53	4.82	.009
Bilgiyi organize etme	3,71	3.77	3.92	1.50	.224
Tek kaynak kullanımı	3.51	3.28	3.15	2.87	.059

Analiz sonuçları, öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerine göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 210) = 66.71, p < .001$. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bilgisayarı orta düzeyde kullanan öğrencilerin “farklı kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması başlangıç ve ileri düzey kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Teknik özellikler ve görsellik” Stratejisinden elde edilen puanlarda da anlamlı bir farklılık çıkmıştır $F(2, 210) = 4.82, p < .01$. Bilgisayarı başlangıç düzeyinde kullanan öğrencilerin aritmetik ortalaması diğer düzeylere göre yüksektir. Yine ölçeğin altıncı faktöründe de anlamlı bir farklılık çıkmıştır $F(2, 210) = 2.87, p < .05$. Bilgisayarı başlangıç düzeyinde kullanan öğrencilerin aritmetik ortalamaları orta ve ileri düzeye göre daha yüksektir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada beden eğitimi ve sınıf öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin incelenmesi ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile ilgili en yüksek değer alan stratejinin 3. faktör olan “içeriğin amaca uygunluğu” ($\bar{X}=3.92$) stratejisi olduğu görülmektedir. Bu strateji kapsamında web ortamında bilgi araştıran ve yorumlayan öğrenci; eğer bilginin içeriği araştırma amaçlarına uygunsa, web ortamında araştırdığı bilgiyle ilgili daha fazla link(bağlantı) veriliyorsa, ilgili bilgiyi daha fazla araştırmasına yardımcı oluyorsa, araştırma amaçlarına ne kadar uygunsa, web ortamında buldukları bilgi, araştırdıkları konu ile yüksek düzeyde ilişkili ise bilginin kendisi için faydalı olduğunu düşünmektedir. Liang ve Tsai (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada tıp eğitimi alan öğrencilerin web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileri incelenmiştir. Bu çalışmadan ulaşılan sonuçlardan biri de içeriğin amaca uygunluğu stratejisinin en yüksek, tek kaynak kullanımı stratejisinin ise en az tercih edilen strateji olduğu görülmüştür. Geçer(2014)’in yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejileri ile ilgili en yüksek değer alan stratejinin “bilgiyi organize etme” ($\bar{X}=3.92$) stratejisi olduğu görülmüştür. Wu ve Tsai(2007)’nin araştırmasına katılan öğrencilerde de en yüksek değer alan stratejinin bilgi arama-yorumlama stratejilerinden biri olan bilgiyi organize etme stratejisine sahip olduğu görülmüştür. Beden eğitimi ve sınıf öğretmen adaylarının web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin araştırıldığı bu çalışmada yüksek değer alan diğer alt faktörler sırasıyla; 2. faktör olan “resmi ve uzman sitelerden sorgulama” ($\bar{X}=3.85$), 5. faktör “bilgiyi organize etme” ($\bar{X}=3.75$), 4. faktör “teknik özellikler ve görsellik” ($\bar{X}=3.51$) ve 6. faktör “tek kaynak kullanımı” ($\bar{X}=3.42$) izlemektedir. Öğrenciler bu kategorideki maddelere “katıldıklarını” belirtmişlerdir. 1. faktör olan “farklı kaynaklardan sorgulama” ($\bar{X}=2.90$) stratejisine ise öğrencilerin “biraz katıldıkları” gözlenmiştir. Tüm bu stratejilerle ilgili değerler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının web ortamındaki bilgileri arama ve yorumlamada bu stratejileri ihtiyaçlarına uygun olarak kullandıkları belirtilebilir.

“Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=7.15$; $p<.001$]. Bu strateji kapsamında araştırmaya katılan öğretmen adayları internette araştırdıkları konu hakkında bir bilgi gördüklerinde; arkadaşları veya öğretmenleriyle tartıştıktan sonra bilginin doğru olup olmadığına karar verme, ilgili kitaplardan(veya basılı materyallerden) konuyu araştırdıktan sonra bilginin doğruluğunu değerlendirme davranışlarını göstermektedirler. Beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları eğitim fakültesindeki öğrencilere göre daha yüksektir.

“Teknik özellikler ve görsellik” faktörüne ilişkin stratejilerde de bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=3.10$; $p<.01$]. Bu strateji kapsamında web ortamında bilgi ararken öğretmen adayları eğer bilgi animasyonla veya çeşitli görsellerle sunulmuşsa, kendileri için daha faydalı olduğunu düşündükleri, bilgiyi elde etmek uzun zamanlarını almıyorsa kendileri için faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca aynı strateji kapsamında kullanıcılar web ortamında ulaştıkları bilgi ile ilgili bir şifre(password) veya kayıt(registration) gerektirmiyorsa bilginin onlar için faydalı olduğunu düşünmektedirler. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin web ortamında “teknik özellikler ve görsellik” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları, beden eğitimi bölümünde okuyan öğrencilere göre daha yüksektir.

“Tek kaynak kullanımı” faktörüne ilişkin stratejilerde de bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=2.51$; $p<.01$]. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin web ortamında “tek kaynak kullanımı” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Diğer alt boyutlarda bölümlere ilişkin anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

“Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=2.19$; $p<.05$]. Erkek öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları kadın öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sırakaya ve Çakır (2014) ile Turan, Reisoğlu, Özçelik, Göktaş (2015)’ın yaptıkları çalışmalarının sonucunda da, öğretmenlerin bilgi arama stratejilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre web ortamında bilgi arama stratejilerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Large vd., 2002; Roy ve Chi, 2003). Alanyazındaki erkekler lehine sonuçların çıkmasının bir nedeni de erkeklerin bilgisayar ve internet kullanma yeterliklerinin kadınlara göre daha iyi olması, erkeklerin teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve ilgilenmelerinin de bu sonuca ulaşmada etkili olduğu düşünülebilir.

Bilgi arama ve yorumlama stratejileri üzerinde cinsiyetin etkisi ile ilgili farklı sonuçların çıkması nedeniyle bu konuda gelecekte farklı örneklemeler üzerinde çalışmaların yapılarak konunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesinde yarar görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin web ortamında bilgi arama-yorumlama stratejilerinin sınıflarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklemelerde t testi uygulanmıştır. “Farklı kaynakları sorgulama” faktörüne ilişkin stratejilerde sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(211)=2.20$; $p<.05$]. 4.sınıfta okuyan öğrencilerin web ortamında “farklı kaynakları sorgulama” stratejilerine ait aritmetik ortalamaları 1. Sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde öğrencilerin okudukları sınıflarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı kaynakları kullanma stratejisi gelişmiş bilgi arama ve yorumlama stratejilerindendir. Burada 4. Sınıfların 1. Sınıflara göre strateji düzeylerinin yüksek çıkması fakültede çeşitli derslerle ilgili web ortamında bilgi arama ve yorumlama tecrübelerinin fazlalığından kaynaklanabilir. 1. Sınıflara göre 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının deneyimleri daha fazladır. Alanyazına bakıldığında web ortamında bilgi arama sürecinde deneyimli ve deneyimsiz kullanıcıların arama stratejilerinin birbirlerinden farklılaştığına yönelik bulgular mevcuttur (Bilal, 2000; Palmquist ve Kim, 2000; Brand-Gruwel vd., 2005; Tabatabai ve Shore, 2005; Thatcher, 2008; Tu vd., 2008). Tsai (2008) de daha deneyimli öğrencilerin genel olarak internette bilgi arama stratejilerinin daha gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur.

Analiz sonuçları, öğrencilerin günlük internet kullanma sıklıklarına göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(2, 210)= 92.16$, $p<.001$]. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin günlük internet kullanma sıklıklarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Günde 3 saat ve üzeri internet kullanan öğrencilerin “farklı kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması günde 1 saatten az ve günde 2 saat kullanan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu bulgudan yola çıkarak internet kullanma sürelerinin onlara web ortamında farklı kaynakları sorgulama stratejilerine yönelik deneyim kazandırdığı belirtilebilir. Turan, Reisoğlu, Özçelik, Göktaş (2015)’ın yaptıkları çalışmalarının sonucunda ise öğretmenlerin çevrimiçi bilgi arama stratejilerinin günlük internet kullanım sürelerine göre herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alanyazında gerçekleştirilen bu araştırmadaki bulguya paralel sonuçların olduğu görülmüştür. Web ortamında daha fazla zaman geçiren kullanıcıların web ortamı hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu ortamda bilgi arama becerileri kazandıklarına yönelik sonuçlarla karşılaşılmaktadır (Hargittai, 2002). Tsai (2009)’de yaptığı araştırmada, günlük internet kullanım düzeyinin davranışsal arama stratejileri bakımından etkili olduğunu belirtmektedir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin kullandıkları arama motorlarına göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F(2, 210)= 37.54$, $p<.001$]. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin kullandıkları arama motorlarına bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Google arama motorunu kullanan öğrencilerin “farklı

kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması diğer arama motorlarını kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.

Analiz sonuçları, öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerine göre ölçeğin birinci alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $F(2, 210) = 66.71, p < .001$. Bu bulgu, “farklı kaynakları sorgulama” stratejisinden elde edilen puanların öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Bilgisayarı orta düzeyde kullanan öğrencilerin “farklı kaynaklardan sorgulama” faktörüne ait aritmetik ortalaması başlangıç ve ileri düzey kullanan öğrencilere göre daha yüksektir.

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve çeşitlenmesiyle beraber bireylerin ihtiyacı olan bilgiye ulaşmada temel başvuru kaynağı olarak interneti yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Bireylerin bilinçli bir şekilde internette bilgi aramaları, yorumlamaları için öğretmenleri yol gösterici olmaları büyük önem taşımaktadır. İnterneti etkili ve verimli olarak kullanan öğretmen adayları gelecekte öğrencilerine yol gösterecektir. Bu yüzden var olan konu ile ilgili araştırmaların daha geniş örneklemelerde çalışılması geliştirilecek doğru ve etkili stratejiler için büyük yarar sağlayabilir. Ayrıca öğretmen adaylarına yönelik web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejilerini geliştirebilecek öğretim ortamlarının geliştirilmesi de önerilebilir. İnternet ortamında bilgi arama ve yorumlamaya yardımcı olacak internet tabanlı zeki öğretim sistemlerinin geliştirilmesi de büyük yarar sağlayabilir. Web ortamında bilgi arama ve yorumlama stratejileriyle ilgili çalışmalarda nitel araştırma desenlerinden faydalanılarak bilgi arama ve yorumlama süreciyle ilgili daha derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

Kaynakça

Akdağ, M. ve Karahan, M. (2004). Üniversite öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Educational Sciences*, 34 (29), 19-27.

Akkoyunlu, B., ve Yılmaz, M. (2005). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri ile internet kullanım sıklıkları ve internet kullanım amaçları. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 1- 14.

Bilal, D. (2000). Children’s use of the Yahoo! search engine: I. Cognitive, physical, and affective behaviors on fact-based search tasks. *Journal of the American Society of Information Science*, 51, 646–665.

Bilal, D. (2001). Children’s use of the Yahoo! search engine: II. Cognitive and physical behaviors on research tasks. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52(2), 118–136. doi:10.1002/1097- 6457(2000)9999:9999<1.0.CO;2-R

Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., ve Vermetten, Y. (2005). Information Problem Solving by Experts and Novices — Analysis of a Complex Cognitive Skill. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 487–508

Geçer, A. Ve İra, N. (2015). Examining Information in Web Environment Searching and Commitment Strategies of University Students According to Demographic Variables. *Education and Science*. Vol 40 (2015) No 179 383-402.

Hargittai, E. (2002a). Beyond Logs and Surveys: In-Depth Measures Of People’s Web Use Skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology Perspectives*, 53, 1239-1244

Harris, R. (1997). Evaluating Internet research sources. Retrieved 26th May, 2006, from <http://www.virtualsalt.com/evaluat.htm>

Hill, J. R. (1999). A conceptual framework for understanding information seeking in open-ended information systems. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 5-28. Retrieved from <http://www.springerlink.com/content/e7t7p2840r10w560/fulltext.pdf>.

Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemleri [Methods of scientific research]. Ankara: Nobel Publications.

Kurbanoğlu, S. (2002). Bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 11-25

- Large, A., Beheshti, J., ve Rahman, T. (2002). Gender Differences in Collaborative Web Searching Behavior: An Elementary School Study. *Information Processing & Management*, 38(3), 427-443
- Lee, S. W.-Y., & Tsai, C.-C. (2011). Students' perception of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 905-914.
- Nemoto K, Tachikawa H, Sodeyama N, Endo G, Hashimoto K, Mizukami K, Asada T. Quality of Internet information referring to mental health and mental disorders in Japan. *Psychiatry & Clinical Neurosciences* 2007; 61:243-248.
- Meneses, J., Boixados, M., Valiente, L., Vivas, P. & Armayones, M. (2005). Construction of systemic strategies for the exhaustive searching for information on the Internet: a frame for gathering decisions applied to the information on the psychology of health. *Information Research-An International Electronic Journal*, 10, Art. No. 231.
- Oliver, B., & Goerke, V. (2007). Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: Implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the Net Generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 171-186. Erişim tarihi: 09.04.2016. Erişilen yer: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet23/oliver.html>
- Palmquist, R. A., ve Kim, K. S. (2000). Cognitive Style and Online Database Search Experience As Predictors of Web Search Performance. *Journal of the American Society for Information Science*, 51, 558-566.
- Rader, Hannelore B. "Information Literacy 1973-2002: A Selected Literature Review." *Library Trends*, 51(2), Fall 2002.
- Roy, M. ve Chi, M. T. H. (2003). Gender Differences in Patterns of Searching The Web. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 335-348
- Serin, O., Serin, N. B., & Şahin, F. S. (2009). Factors affecting the learning and studying strategies, and locus of control of the trainee teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1127-1136.
- Serin, N. B., Serin, O., Yavuz, M. A., & Muhammedzade, B. (2009). The relationship between the primary teachers' teaching strategies and their strengths in multiple intelligences (Their multiple intelligence types)(Sampling: Izmir and Lefkosa). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 708-712.
- Tabatabai, D. ve Shore, B.M. (2005). How Experts and Novices Search The Web. *Library & Information Science*, 27(2), 222-248
- Thatcher, A. (2008). Web Search Strategies: The Influence of Web Experience and Task Type. *Information Processing and Management*, 44(3), 1308-1329.
- Tekin, H., 1996. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı ve Yayınevi.
- Tsai, W. 2001. Knowledge Transfer In Intraorganizational Networks: Effects Of Network Position And Absorptive Capacity On Business Unit Innovation And Performance. *Academy Of Management Journal*, 44, 996-1004.
- Tsai, M. J. & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43- 50.
- Tsai, C. C. (2008). The preferences toward constructivist internet-based learning environments among university students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 24 (1), 16-31.
- Tsai, M. J. (2009). Online Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A Quick Version and a Complete Version. *Computers & Education*, 53, 473-483.
- Tu, Y.-W., Shih, M.-S., & Tsai, C.-C. (2008). Eighth graders' Web searching strategies and outcomes: The role of task types, Web experiences and epistemological beliefs. *Computers & Education*, 51(3), 1142-1153.
- Turan, Z., Reisoglu, İ., Özçelik, E. ve Göktaş, Y.(2015). Öğretmenlerin Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. C.23, No:2, 1-16.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. A. (2008). Information problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24, 623-648

Wang, P., Hawk, W.B., and Tenopir, C. (2000). Users' Interaction with World Wide Web Resources: An Exploratory Study Using a Holistic Approach. *Information Processing & Management* 36(2): 229-252

Wu, Y.-T., & Tsai, C. -C. (2005). Information commitments: Evaluative standards and information searching strategies in web-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1, 374-385.

Wu, Y.-T. & Tsai, C.-C. (2007). Developing an information commitment survey for assessing students' web information searching strategies and evaluative standards for web materials. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 120-132.

Yalçınalp, S., ve Aşkar, P. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi arama amacıyla İnterneti kullanım biçimlerinin incelenmesi. Erişim tarihi: 12.11.2016. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 2(4). Retrieved from <http://www.tojet.net/articles/2415.htm>

Yolal, M. & Kozak, R. (2008). Bilgiye erişim aracı olarak öğrencilerin internete yaklaşımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 115-128.

Extended Abstract

In today's world, it is extremely important that individuals be equipped with communication skills of reaching information, making rearrangements within the reached information, evaluating and making the presentation of that information. Not only the students but the teachers are also supposed to have these skills as they are the role models and the educators of students. (Kahyaoğlu, 2011). It is important to promote the awareness of the students whether the information that they find in web environment is accurate and reliable. This research aims to study the web-searching attitudes of the students at Physical Education department and Class-Teaching department as well as leading those students according to the results of the findings. Doing this for the pre-service teaching students will have great contributions to their future career as they are supposed to counsel their students. The aim of this research is to examine the information in web environment by the students at Physical Education department and Class-Teaching departments. It is also aimed to find out whether these strategies differ according to their demographic variables or not. The sub-aims developed to reach this aim are as the follows: 1. What level searching and interpretation strategies do the students at Physical Education department and Class-Teaching department have? 2. Do the searching and interpretation strategies vary in a remarkable way according to their department, grade, gender, and the frequency of daily internet-use? Relational scanning model was applied in this research. In this type of model, it is determined whether there is a difference between two or more variables and, at what level it is if there is. (Karasar, 2004). The study group consists of teaching candidates who are studying Class-teaching at Faculty of Education at Kocaeli University; students at PE teaching at Faculty of Sport Sciences; students PE teaching at Physical Education and Sport School of Adnan Menderes University. The participants of this research are 213 teacher-candidates, who are at their first and fourth grades of the schools mentioned above. The data collected at the end of the research were gained with "Web-Information Searching and Interpretation Strategies Scale." The scale belongs to Wu and Tsai (2005). The permission to use the scale was taken from Wu and Tsai via e-mail. The scale was adapted to Turkish Culture by Gecer and İra. (2015). SPSS 18.0 package program was used for the analysis of the data. The level of significance was determined as .05. Descriptive statistics such as Frequency (f), Arithmetical Average ($\bar{x}$); t-test and variance analysis were applied in the research. It was found out in the research that the web-information searching and interpretation strategy of the students at the research that takes the highest value was the one 'the appropriateness of the content' which was the third factor. ($\bar{x}=3.92$) The arithmetical average concerning 'single resource utilisation' of the students at Educational Faculty was found to be higher than those at Faculty of Sport Sciences. The arithmetical average concerning 'different resource utilisation' of the male students was found to be higher than female students. The arithmetical average concerning 'different resource utilisation' of the students at the fourth grades was found to be higher than those at their first year. No significant difference was found in other sub-factors according to their grades. It was shown that the scores calculated from 'different resource utilisation' changed depending on how frequently they use the internet. The arithmetical average concerning 'different resource utilisation' of the students who used

the internet more than three hours a day is higher than the students who used the internet less than one hour a day. The scores coming from 'different resource utilisation' were observed to have changed according to which search engine they preferred. The scores coming from 'different resource utilisation' were observed to have changed according to the students' computer skills. The arithmetical average concerning 'different resource utilisation' of the students who have intermediate computing skills was higher than the students who are at elementary or advanced level. The web-information searching and interpretation strategies of the students at Physical Education and Class-Teaching and whether these strategies differ according to some variables were examined in this research. According to the findings from the research, the highest strategy ($=3.92$) was observed to be 'the appropriateness of the content' which was the third factor. The teacher-candidates who can use the internet in an effective and efficient way will guide their students, as well. That's why, it is suggested that the same subject be conducted with larger study groups to develop accurate and effective strategies.

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DERS DENETİMİNDE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

APPROACHES OF EDUCATION INSPECTORS TOWARDS TEACHERS IN SCHOOL INSPECTIONS ACCORDING TO THE OPINIONS OF GEOGRAPHY TEACHERS

Arş. Gör. Uzm. Gülçe DÜZEY

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke-KKTC

gduzey@eul.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin yaklaşımları hakkında coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini araştırmaktır. Araştırmanın evreni 2015-2016 yılında Güzeyurt Bölgesi'nde bulunan orta öğretimde görev yapan coğrafya öğretmenleridir. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle seçilen orta öğretimde görev yapan 3 coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır. Seçilen öğretmenlerle bire bir görüşme sağlanmış, hazırlanan sorular sorulmuştur. Alınan cevaplarla coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin yaklaşımları tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaya göre öğretmenler denetmenlerin yapıcı, her konuda destek veren ve rehber olma anlayışı ile ilerleyen bireyler olmalarından ziyade sadece sınıfa girip ders planına, öğretmen tarafından yapılan ders hazırlığına ve ders işlenişine bakıp değerlendirme yapıldığını belirtmektedir. Öğretmenlerin eleştirisi yaptıkları en dikkat çekici nokta farklı branş müfettişlerinin coğrafya dersini denetlemesi ve denetleme süresinin sadece bir ders süresinde olmasıdır. Belirli sürelerde müfettişlerin eğitim kurumlarına giderek oradaki eksiklikleri, uygulanan eğitim ve öğretimin etkililiğini, amaca uygun olup olmadığını belirleyerek öğretmenle iş birliği içerisinde çözümler bulmak gerekmektedir. Öğretmen ve müfettişlerin meslek haklarını savunmak, onları kendilerine de yararlı etkinlikler yapmaya yönlendirmek, eğitim kurumunda çalışanları tüm yönleriyle değerlendirmek ve geribildirimler vermek hem öğretmeni hem de öğrencileri başarıya daha fazla yaklaştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ders denetimi, eğitim müfettişleri, coğrafya öğretmeni, denetimin amaçları.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the opinions of geography teachers regarding the approaches of education inspectors towards the lesson observation. The universe of the research consists of the geography teachers working in the secondary education in Morphou in the 2015-2016 academic year. The sampling group of the research was composed of 3 geography teachers working in the secondary education selected by convenience sampling method. The chosen teachers were individually interviewed and the prepared questions were asked. The approaches of education inspectors towards teachers in lesson observation were determined in line with the answers received from the geography teachers. According to the conducted study, it has been stated that inspectors observe the lesson according to the lesson plan, the lesson preparation performed by teacher and teaching of lesson rather than observing the supporting and guidance features of teachers in every matter. The most striking point of the teachers' criticism is that the education inspectors of different fields observe the geography lesson and the duration of observation is only one lesson. It is necessary for education inspectors to visit the educational institutions for a certain period of time, to find out the deficiencies, the effectiveness of the education and teaching provided, to determine whether it is appropriate for the purpose and to find solutions to the problems in cooperation with teachers. Defending the professional rights of teachers and inspectors, directing them to conduct useful activities for themselves, evaluating all aspects of the staff in educational institutions and giving them feedback contributes to both teachers and students in terms of their success improvement.

Keywords: Lesson observation, Education inspectors, Geography teacher, Objectives of observation.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin günden güne hızla gelişmekte olduğu bu zamanda değişime uyum sağlayabilecek standartta kişiler yetiştirmek eğitimin önemli amacı olmaktadır. Değişen zamana ilerleyen teknolojiye bağlı olarak zorunlu bir değişim içinde olan eğitimin vazgeçilmez üyesi öğretmenler olmaktadır. Eğitim toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan önemli unsurlardan biri olup küreselleşmenin getirmiş olduğu kaçınılmaz bir ölçüttür (Buluç, akt Köroğlu, 2011).

Amaç öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi ve etkililiğinin artırılması olan eğitimde tam verimin sağlanabilmesi için öğretmenin işine bağlı olması, işini severek yapması önemli koşullardır

(Akcan, Polat, 2015). Eğitimin amaçlarına ulaşması için, etkili bir denetim sistemine sahip olması gerekmektedir. Eğitim sisteminin daha ileri düzeye taşınması için gerekli olan denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Ayдын, 1993).

Denetim eğitim kurumlarında var olan birtakım eksikliklerin ya da yanlış işleyen bir sistemin tespitini sağlar ve personellere yol göstererek hata yapma olasılığını en aza düşürmeye çalışır. Böylece personellerin moral, motivasyon ve verimliliklerini artırmayı temel bir amaç olarak kabul eder. Denetim süreci verimliliğin artırılması, çalışanların kendilerini geliştirmesi açısından çok önemlidir (Akcan, Polat, 2015). Denetim, bir örgütün planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlarından ayrılmasını önlemek için, izlenerek düzeltilmesi sürecidir. Denetimin amacı, herhangi bir örgütün amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmesini sağlamaktır (Toker Gökçe, 2009). Denetleme görevi öncelikle örgütün alt sistem yöneticilerine, daha sonra da en üst yönetime aittir. Örgütlerde en üst yönetim, bir denetleme alt sistemi kurarak denetimi gerçekleştirir. Denetleyen alt sistemdir, ancak karar en üst yönetime aittir (Toker Gökçe, 2009).

Denetim sürecinde yer alması gereken öğeler; denetlenecek görevin ölçütlerinin belirlenmesi, ölçme araçlarının belirlenmesi, görevin işlem ve hareketlerinin ölçülmesi, yapılan düzeltme ve ortaya çıkan sonucun personellerle işbirliği içerisinde düzeltilmesidir (Toker Gökçe, 2009). Buna durumda, denetlenen görevin işlem ve hareketlerin ölçülmesinden sonra, düzeltme aşamasına geçilir. Düzeltmenin sonucunda, ölçme araçlarının ve ölçütlerin geliştirilmesi vasıtasıyla, denetim sürecine yeniden başlanır. Bu şekilde denetim, süreklilik kazanmış olur (Toker Gökçe, 2009). Eğitim sisteminin bir alt sistemi olup durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme öğelerinin toplanmasıyla meydana gelen ve çok yönlü ve geniş bir süreç olan denetim, yönetimin konusu olan her alanda ve yönetimin bütün süreçlerinde kendisini etkili bir şekilde hissettiren bir araç olarak bilinmektedir (Akcan, Polat, 2015).

Denetim sistemini işleten kişi müfettişlerdir (Akcan, Polat, 2015). Eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olan öğretmenlerin daha etkili bir eğitim hizmeti verebilmeleri için yapılacak etkinlikler de destek olmaları ve onlara her türlü konuda yardımcı olmaları önemli bir gerekliliktir. Dolayısıyla eğitimde denetim faaliyetlerinin yerine getirilmesi görevi eğitim müfettişlerine verilmiştir (Ünal, Sığırcı, 2000). Öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri, yenilemeleri öncelikli olarak kendi çabalarına bağlı olsa da öğretmenlerin yetiştirilip geliştirilmesinde görevli olan eğitim müfettişlerinin de çaba ve desteklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Sağlam, 1975, 10).

Eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, eğiticilik, araştırma ve soruşturma gibi sorumlulukları olan eğitim müfettişi; bireyin ortama ve çevreye uyum sağlamasına, kendisini geliştirmesine, sorunlarını çözmesine, eksikliklerini gidermesine, güdülenmesine, başarılı ve mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır (Ünal, Sığırcı, 2000).

Öğretmenlik mesleği sürekli gelişmeye ve değişmeye ihtiyaç duyan bir meslek olmasından dolayı eğitim müfettişlerinin görevlerini en iyi bir şekilde yapmaları gerekmektedir (Köroğlu, Oğuz, 2011: 9-25).

Ders Denetimi

Ders denetimi; bir eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 1997: 24). Bir öğretim kurumunda öğretmenin öğrenci ile etkileşim halinde bulunduğu ve öğretim yaptığı esnada öğretmen davranışlarının müfettiş tarafından gözlenmesi, ders öncesi ve sonrası etkinliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi ders denetiminin kapsamına girmektedir.

Teknik denetim olarak nitelendirilen ders denetimi öğretmenin öğretimi gerçekleştirme ve ders anlatmadaki başarısını değerlendirmektedir. Ders denetimi eğitim kurumlarında genel denetimin yapıldığı süreç içerisinde ayrı olarak yapılan, öğretmenin kendi alanındaki yeterliliğini ve çalışmalarını inceleyip değerlendiren denetim türüdür.

Ders denetiminde sadece ders saatlerinde yapılan çalışmaların incelenmesi yeterli olmayıp öğretmenlerin ders saatleri dışında da yaptıkları etkinliklerin incelenip değerlendirilmesi gerekmektedir. Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesi için tek bir kaynak ve yöntem yoktur. Bu durumda öğretmenin bilgi ve becerisinden ziyade kazandığı alışkanlıklar ve davranış şekilleri gözlenerek değerlendirme yapılmaktadır (Taymaz, 2005).

Eğitim Denetiminin Amaçları;

1. Derslerin, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak (Gökçe, 1994).
2. Ders amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul ve eklentilerinin fiziksel durumunun; (ısı, ışık, nem, kullanım alanı gibi) eğitim ortamına uygunluğunu değerlendirmek, uygun olmayan durumların düzenlenmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunmak (Gökçe, 1994).
3. Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen ders, okul, eğitim ve denetim amaçlarını tespit etmek, değerlendirmek, bu amaçların gerçekleştirilebilir şekilde düzenlenmesine yardımcı olmak (Gökçe, 1994).
4. Ders ve konuların öğrencinin gelişim seviyesine ve yaşına uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, gerekiyorsa tekrardan düzenlenmesine yardımcı olmak (Gökçe, 1994).
5. Kullanılan yöntem ve tekniklerin amaç ve konulara uygun olma durumunu incelemek, uygulamaları değerlendirmek, geliştirilmesi için çaba göstermek (Gökçe, 1994).
6. Araç ve gereçlerin zamanında, ders ve konuların özelliklerine göre kullanılma durumunu belirlemek, değerlendirmek, varsa yanlış işleyişini düzeltmesi ve geliştirilmesine yardımcı olmak (Gökçe, 1994).
7. Öğrenci başarısının uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesi yönünde çaba harcamak (Gökçe, 1994).
8. Eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek. Gerekli ortamın yaratılmasına yardımcı olmak (Gökçe, 1994).
9. Öğretmenin yeterlilik, yetenek, çaba, başarı düzeyi ve zümre öğretmenlerle olan işbirliğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesi için rehberlikte bulunmak (Gökçe, 1994).
10. Eğitim alanında gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların, eğitim etkinliklerine yansıma durumunu belirlemek, değerlendirmek ve eğitime yansımaya katkıda bulunmak (Gökçe, 1994).
11. Okul çevre etkileşimi ve eğitim etkinliklerinin çevreye olan katkılarını belirlemek, değerlendirmek, geliştirilmesinde rehberlik etmek (Gökçe, 1994).
12. Eğitim kurumlarında görevli işgörenlerin çabalarının düzeylerini tespit etmek. Nesnel ölçütlere göre değerlendirilmeleri, yetiştirme ve gelişmeleri için hizmet içi eğitim dahil gerekli tüm çalışmalara katkıda bulunmak (Gökçe, 1994).

13. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eşgüdümeverilen önemi tespit etmek, değerlendirmek, geliştirilmesine yardım etmek (Gökçe, 1994).

14. Eğitimle ilgili her türlü sorunları tespit etmek, değerlendirmek ve çözümüne katkıda bulunmak (Gökçe, 1994).

15. Denetimin kendini değerlendirme ve geliştirmesine katkıda bulunmaktır (Gökçe, 1994).

Müfettişlerin Görev ve Yetkileri

Öğretmenlerin açıklarını, eksikliklerini, hatalarını görmek değil, kendi eksikliklerini görmelerini sağlamak, rehberlik yoluyla moral ve motivasyonu yükseltmek, öğretim becerilerini geliştirmek ve güdülenmelerini sağlamak olmalıdır. Mevcut eksiklikler görüldüğü takdirde eksikliklerin giderilmesine katkıda bulunmak yine eğitim müfettişlerinin önemli amaçları içerisinde yer almaktadır (Akcan, Polat, 2015).

Meydana gelen eksiklikler ve hatalar nesnel ölçütler kullanılarak öğretmen ve müfettiş tarafından belirlenmelidir. Birlikte belirlendiği takdirde öğretmen onları kabul edebilir. Bu şekilde öğretmen değişimi kabul edebilir ve gelişim için çabalar (Köklü, 1996). Öğretmenlerin gerek kişisel gerekse mesleki yönden kendilerini geliştirip yenilemeleri kendilerine bağlı olsada eğitim müfettişlerinden de alacakları desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim müfettişlerinin görev alanları rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma olarak dört ana başlık altında toplanır. Şahin, Semiha, Fatma Çek, and Nalan Zeytin)

1- Rehberlik ve iş başında yetiştirme

Gelişme ve değişmeye sürekli olarak ihtiyaç duyan öğretmenlik mesleğinde eğitim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Rehberlik, kişinin en verimli bir şekilde gelişmesini doyum verici uyumlar sağlamasında gerekli olan tercihleri, yorumları ve planları yapmasında, gerçekçi kararlar almasında ve bu kararları yürütebilmesinde çevresine sağlıklı ve dengeli uyum gösterebilme açısından yapılan profesyonel yardım olarak tanımlanmaktadır. Öğretim yılı içerisinde belirli zamanlarda öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili sorunlar hakkında tartışarak yeni çözümler bulmak müfettişlerin görevleridir.

2- Teftiş ve Değerlendirme

Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirme dereceleri saptamak, eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştirilme yöntemlerini saptamak, öğretim programlarının işleyişini kontrol etmek, müfettişlerin teftiş ettiği öğeler arasındadır. Gerekli konularda ise kurum hakkında edinilen bilgilerle ilgili teftiş raporu düzenlenir.

3- İnceleme

Teftiş sırasında karşılaşılan okul, öğretmen, diğer personeller, derste kullanılan araç ve gereçlerle ilgili konularda incelemeler yapmak ve ihtiyaçları belirlemek müfettişlerin en temel görevlerindendir. Eğitim kurumlarındaki denetim eğitim ve öğretim stratejileri, teftiş ve değerlendirme raporları ile alakalı belge ve kayıtların geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, konu ile ilgili önerilerin kurul gündemine taşınması yine müfettişlerin görev ve yetkileri arasında yer almaktadır.

4- Soruşturma

Müfettişler kendilerine verilen soruşturma emirleri gereğince resmi ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personeller hakkında soruşturma yapabilir. Gerekli görülen defter, evrak, belge ve bilgileri ilgililerden alabilir, her türlü incelemeleri yaparak soruşturma yapabilir ve eğitim müdürlüğü aracılığı ile suç duyurusunda bulunabilir.

EĞİTİMDE DENETİMİN İLKELERİ

İlkeler kurum ve kuruluşlarda belirlenen amaçların temelini oluşturmaktadır. Eğitimde denetim ilkeleri denetim sürecini etkileyen denetim uygulamalarına yol gösteren unsurlardır. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde bir araç konumunda olan ilkeler, aynı zamanda eğitimin verimliliği ve etkiliğine katkı sağlayan bir işleve sahiptirler (Gökçe, 1994).

Eğitim denetiminin ilkeleri her alanda değişmekte ve gelişmekte olsa da esas alınan belli ilkeler vardır. Bunlar; amaçlılık, planlılık, süreklilik, nesnellik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik olarak belirtilmektedir (Kayıkçı, 2012).

Amaçlılık ilkesi; başarılı bir sonuç elde edebilmek için amaç belirlemek her zaman şarttır. Eğitimde denetiminde gerçekleşebilmesi için amaçlı olması gerekmektedir. Amaçlılık ilkesi amaç saptanarak somut bir hale getirilir, bu şekilde denetimin amacı ortaya konulur. Denetim yapılmadan önce belirli bir süreç içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinliklerin anlamlı bir sıraya konulması planlılık ilkesine girmektedir. Denetimde plan çok önemlidir ve planlılık ilkesinin belirli ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirilir.

Etkili bir denetimin en önemli koşullarından bir diğeri süreklilik ilkesidir. Denetimde süreklilik yapılacak olan değişim ve gelişimlerin takibini sağlayacak, geçmiş ve gelecek boyutların bağlantılarını inceleyecektir.

Nesnellik ilkesi denetimde çok büyük önem arz eder. Denetim sürecinde nesnel ölçütler kullanmak, her konuda tarafsız kalabilmek, bilimsel bulgulardan faydalanmak ve duygusal davranışlardan kaçınmak gerekmektedir. Yapılan denetimin bilimsel olması için öncelikle nesnel olması önemli bir koşuldur. Denetim süreci boyunca toplanan ve değerlendirmeye alınacak olan verilerin geçerli ve güvenilir olması yapılan denetimin nesnelliğiyle birebir ilişkilidir.

Denetimde bütünlük ilkesinde davranış ve düşüncelerin irdelenmesi gereklidir. Denetleme sonucu karar açıklanmadan önce kurumla ilgili tüm özellikler (yönetici tutumları, öğretmen davranışları, okulun fiziksel yapısı, okul çevresi vs) dikkate alınır. Denetim sürecini etkileyen tüm değişkenleri ve bu değişkenlerin birbiriyle olan ilişkileri bütünlük ilkesi kapsamında yer alır. Böylece denetleme sürecinde meydana gelen herhangi bir pozitif veya negatif durumda tek bir taraf sorumlututulmaz, bütün olarak değerlendirme yapılır.

Durumsallık veya görelilik olarak adlandırılan denetim ilkesi mutlaklık karşıtıdır. Durumsal farklılıklar edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek kişilerin farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu farklılıkların değerlendirilmeye aynı şekilde yansırsa değerlendirme sonuçları yanıltıcı olur. Bulguların önlenmesi için denetimin durumsallık ilkesine uygun olması gerekmektedir.

Açıklık ilkesine göre beklenen denetleme sürecinde kurum ve kuruluşlardan neler beklenildiğinin ve bu süreçte uygulanacak olan yöntemlerin açık bir şekilde ortaya konulmasıdır. Denetimin açık olması gerçekleri yansıtarak nesnelliği sağlayacak böylece denetleme daha fazla güven duyulmasını sağlayacaktır. Açıklık ilkesi belirsizlikleri önleyerek planlamayı sağlar, beklentilere uygun etkinlikler gerçekleşmesine imkan verir ve değerlendirme sürecini kolaylaştırır. Demokratik ve Modern Denetim'

e de adını veren demokratiklik ilkesi tüm eğitim örgütlerinde kullanılmak zorundadır. Denetmen demokratik bir liderliğe sahip, pozitif etki yaratan, özendiren, ödülü, işbirliğini katmayı ve katılmayı kullanabilen kişiler olmalıdır.

Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Dikkat Etmesi Gereken Unsurlar

Bütün eğitim kurumlarında görevli, yönetici, öğretmen ve diğer çalışanlara rehberlik etmek, iş başında yetiştirmek, denetleme ve değerlendirme ile soruşturma hizmetlerini yürütmek eğitimde verimliliğin artması için çalışmalar yapmak denetmenlerin sorumlulukları altında yer almaktadır (Toker Gökçe, 2009). Eğitim sisteminin belirlediği hedefleri gerçekleştirmek; mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını sağlamak amacıyla gerekli önerileri hazırlamak denetim elemanlarının temel görevidir (Toker Gökçe, 2009). Ayrıca denetim yöntemleri de iş görenlerin mesleki gelişmişlik düzeylerine uygun olarak düzenlenmelidir. Öğretmenlerin iş edimlerinin değerlendirilmesinde, her öğretmenin deneyimi, anlayış düzeyi, yetişmişlik düzeyi gibi bireysel farklılıkları denetmen tarafından dikkate alınmalıdır.

İçinde bulunduğumuz zamanda, öğretmenin eğitim sorunlarının üstesinden gelmesinde denetim elemanları önemli güvencedir (Toker Gökçe, 2009). Curtun, Gywnn ve Wiles, denetmenin görevini, yöneltmekten çok öğretmeni desteklemek, ona yardım etmek, olumlu ve olumsuzlukları onunla paylaşmak olarak vurgulamaktadır (Toker Gökçe, 2009). Müfettişlerin, üstlendikleri görev ve sorumlulukların bilincinde olmaları, örgüt geliştirme ve çağdaş denetleme teknik ve yöntemleri konularında yetişmiş olmaları ve gelişmeleri sürekli izlemeleri gerekmektedir (Toker Gökçe, 2009). Müfettişlerden bir araştırmacı gibi çalışması, yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle eğilmesi, uygulama sırasında elde edilen olumlu sonuçları diğer uygulayanlara da taşıması, görevini başarılı bir iletişimci ve etkileşimci olarak sürdürmesi beklenmektedir (Toker Gökçe, 2009). Tüm bunları yaparken müfettişlerin dikkat etmesi gereken bazı unsurlar vardır. Bu unsurlar şöyle sıralanabilir;

- 1- Denetim grup olarak yapılan planlamaya uygun olarak sürdürülür. Denetim yolu ile öğretmen çalışmalarının plana uygunluğu incelenirken yapılacak denetimin plansız olması örnek bir davranış sergilememiş olur. Hangi dersin hangi öğretmenler tarafından ne zaman ve ne kadar süre ile denetleneceği denetim planını kapsayan unsurlardır (Taymaz, 1984).
- 2- Sınıf ve ders denetimini değerlendirmek için “Ders Denetimi Gözlem Formu” doldurulur. Ders denetim gözlem formu sınıf içerisinde yapılan çalışmaların planlı olarak gözlenmesi ve gözlenen sonuçların işlenmesi ile oluşturulan formdur. Müfettiş öğretmenin öğretim becerisi, etkinliği, uyulması gereken kurallara ne derece uyulduğu hakkında belirli saptamalar yapar. Bu formu kullanmak eğitimde denetim açısından önemlidir. Çünkü denetlenen öğretmenin hangi konuda ne kadar etkili olduğunu veya olmadığını, yeterliliklerini ve yetersizliklerini net olarak ortaya koyar (Taymaz, 1984).
- 3- Ders denetiminden önce okul müdüründen denetlenecek öğretmen hakkında bilgi alınır. Orta dereceli öğretim kurumlarında ders denetiminden önce okul müdürü tarafından öğretmen hakkında bilgi içeren bir forum doldurulur. Bu forumda yer alan bilgiler müfettişin öğretmen hakkında değerlendirme yapmasına yardımcı olmaktadır (Taymaz, 1984).
- 4- Denetimi yapılacak öğretmenle sınıfa girmeden önce görüşme yapılmalıdır. Bu görüşme sayesinde müfettiş öğretmeni tanımış olacak ve böylece öğretmene rehberlik etmesi kolaylaşacaktır (Taymaz, 1984).
- 5- Denetim esnasında müfettişin sınıf ortamının rahat olması açısından sınıftan biriymiş gibi davranmalıdır. Müfettiş denetim esnasında öğretmen ve öğrencilerin rahat bir şekilde

izleyebileceği bir yere oturmalıdır. Ders akışını ve öğretimin etkililiğini gözlemlerken ve öğrencilerin ve öğretmenin dikkatini dağıtacak ve tedirginliğe yol açacak hareketlerden kaçınılmalıdır (Taymaz, 1984).

- 6- Müfettişin sınıfa öğretmenle birlikte girip ders bitiminde öğretmenle birlikte çıkmalıdır. Müfettişin sınıfa öğretmenle birlikte girmesi öğretmenin müfettişi öğrencilere tanıtmaya ve ders boyunca sınıfta olacağını söyleme fırsatı verecektir. Müfettişin ders başladıktan sonra sınıfa girmesi dersin akışını bozarak öğrencilerin tedirginleşmesine yol açacak ve gergin bir ortam yaratacaktır (Taymaz, 1984).
- 7- Müfettiş, sınıf ve branş öğretmenlerinin minimum üç ders saatini diğer öğretmenlerin ise minimum iki ders saatini denetlemesi gereklidir. Bir öğretmenin öğretim etkililiğini sınıfın fiziki yapısı, öğretilecek konunun zorluk derecesi, sınıftaki öğrenci sayısı ve seviyesi gibi etkenler etkilemektedir. Ayrıca bir öğretmenin başarısını tek bir günde ve tek bir sınıfta yapacağı öğretimle değerlendirmek objektif olmamış olur. Bu durumda farklı zamanda farklı ortamda yapılacak değerlendirme hakkında daha doğru bir değerlendirme yapılır (Taymaz, 1984).
- 8- Denetim esnasında okul çevresinin olumlu ve olumsuz yönleri dikkate alınır. Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgileri uygulayabilecek alanlar bulması çevre koşullarına ve okulun ortamına bağlıdır. Okul çevresinin fiziki yapısı ve özellikleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Taymaz, 1984).
- 9- Denetim sonrasında yapılan değerlendirmeler kesinleştirilir. Müfettiş ders denetimi sonrasında öğretmenle görüşerek öğretmen davranışlarının olumlu ve olumsuz yönlerini kesin olarak açıklaması gerekmektedir. Öğretmenin ders esnasında beğenilmeyen yönleri varsa bununlardan kaynaklandığı konuşulur ve tespit edilir. Bu davranışların giderilmesi için müfettiş öğretmene mesleki rehberlik yaparak yardımcı olur (Taymaz, 1984).
- 10- Denetim sonunda öğretmenlerle ayrı ayrı veya toplu toplantılar yapılır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de katılacağı bu tür toplantılarda isimler deşifre edilmeden eleştiriler yapılmalıdır. Bu eleştiriler öğretmenlerin olumlu ve olumsuz yönlerini nedenleriyle birlikte açıklayarak bunlar için nasıl iyileştirici bir yol izleneceğini ortaya koyar (Taymaz, 1984).

Ders Denetiminde Karşılaşılan Sorunlar

- 1- Öğretmenler ders denetiminin ne tür ölçütlere göre yapıldığı ve değerlendirildiğini tam olarak bilmemektedirler (Taymaz, 1984).
- 2- Yapılan değerlendirmelerde açıklık ilkesine tam olarak uyulmadığından öğretmenler denetim sonuçlarını, dolayısıyla pozitif ve negatif yönlerini öğrenememektedirler (Taymaz, 1984).
- 3- Ders denetimi yolu ile yapılan değerlendirmeler öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde fazla etkili olamamıştır (Taymaz, 1984).
- 4- Ders denetimi yolu ile yapılan değerlendirmelerde, başarının objektif olarak ölçülmediği kanısı yaygındır (Taymaz, 1984).
- 5- Ders denetimleri için ayrılan süre, öğretmenleri çeşitli yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye yetmemektedir (Taymaz, 1984).
- 6- Ders denetimi yapan müfettişler öğretmenlere beklenen rehberlik ve güdülemede bulunamamaktadırlar (Taymaz, 1984).

- 7- Öğretmenler müfettişlerin genel olarak tutum ve davranışlarından memnun değildirler (Taymaz, 1984).
- 8- Müfettişlerin öğretmenleri değerlendirirken okul müdürünün etkisi altında kaldıkları kanısı bulunmaktadır (Taymaz, 1984).
- 9- Ders denetiminde meydana gelen herhangi bir negatif davranışın yada eksikliklerin önerilerle düzeltilmeye çalışılması yerine aynı anda rapor tutmaya başvurulmaktadır (Taymaz, 1984).
- 10- Ders denetimde süreklilik sağlanamamakta uzun yıllar öğretmenlik yapmış kişiler arasında dersini denetleyen müfettişe rastlamayanlar bulunmaktadır (Taymaz, 1984).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmenlere ilişkin yaklaşımları hakkında coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini araştırmaktır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda denetimin nasıl yapıldığı, denetim sürecinin nasıl gerçekleştiği ve öğretmenlerin denetimden neler bekledikleri ortaya çıkacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma orta öğretimde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin yaklaşımlarını inceleyen nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma; saptanan problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilme sürecidir. Araştırma bir arama, öğrenme, bilinmeyen bilini hale getirilme çabasıdır (Karasar, 2000, s. 22). Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden yoğunluk ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme birlikte kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde Güzeyurt bölgesinde bulunan orta öğretimde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örnekleme okullardaki öğretmenler arasından belirlenmiştir. Her bir okuldan birer öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler rastgele örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin yaklaşımlarını belirleyebilecek sorular hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak standartlaşmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan sorular sistematik olarak uygun bir sıraya konmuştur. Fakat sıra izlenirken görüşmenin daha verimli olması açısından ek sorular sorulabilmesi için esneklik mevcuttur. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme yapılmadan önce coğrafya öğretmeni ile görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek çalışma grubunda yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerden sadece 3 coğrafya öğretmeni araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Daha sonra öğretmenlerle uygun zamanlarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere bilgilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı ve başka bir amaçla kullanılmayacağı belirtilerek verilerin gerçek durumu yansıtmayı hedeflenmiştir. Veri analizi için öncelikle not alınan görüşmeler temize çekilmiş elde edilen veriler kategorize edilmiştir.

Görüşme formunda açık uçlu 3 soru sorulmuştur.

- 1- Daha önce dersiniz de müfettiş tarafından denetim yapıldı mı?
- 2- Eğer dersinizde denetim yapıldıysa nasıl bir süreç geçirdiniz?
- 3- Coğrafya dersinin denetimi sizce neler içermelidir?

Araştırmanın katılımcılarını Güzelyurt merkezinde bulunan 2 lise ve 1 ortaokulda görev yapan 3 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada araştırma okullarını okul 1, okul 2, okul 3, her araştırma okulundan seçilen birer öğretmen ise öğretmen 1, Öğretmen 2, öğretmen 3 olarak gösterilmektedir. Bu çalışma 3 farklı ortaöğretimde çalışan 3 öğretmenin coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin yaklaşımları ile ilgili hazırlanan 3 soruya cevap vermeleriyle sonuçları tespit etmeyi amaçlamıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşme yöntemiyle elde edilen bilgilere ilişkin yorumlara yer verilmektedir.

SORU 1: Daha önce dersiniz de müfettiş tarafından denetim yapıldı mı?

Öğretmen 1: Daha önce dersimde bir kez denetim yapılmıştır.

Öğretmen 2: Dokuz yıllık öğretmenlik mesleğimde bir kez müfettiş sınıfta denetim yapılmıştır.

Öğretmen 3: Daha önce dersimde müfettiş tarafından 2 kez denetim yapılmıştır.

SORU 2: Eğer dersinizde müfettiş tarafından denetim yapıldıysa nasıl bir süreç geçirdiniz?

Öğretmen 1: Müfettiş öncelikle derse hazırlıklı gelip gelmediğime dikkat etti. Sınıf içerisinde duruşuma, konuyu anlatım şeklime ve özellikle daha önce anlattığım konuyla bağlantı kurup kurmamama dikkat etti. Sınıf içerisinde ders anlatımı bilgiyi sunuş şeklimi izledi ve değerlendirme yaptı. Değerlendirme sonucunda ise iyi olduğum yönlerimi ve eksikliklerimi söyleyerek önerilerde bulundu.

Öğretmen 2: Geçirdiğimiz denetim sürecinde rahat bir ortam olumlu bir hava vardı. Fazla etkili ve kapsamlı bir denetim süreci değildi. Coğrafya dersimi denetlemek için sınıfa Türkçe branş müfettişi gelmişti. Bu yüzden anlattığım konulara fazla hakim değildi. Hazırlamış olduğum ders konularını, ders planlarını kontrol etti. Ders anlatımına projeksiyon kullanmıştım. Ders bitiminde sınıftan birlikte çıktık. Sınıfta dersi iyi anlattığımı, sınıfa hâkim olduğumu söyleyip teşekkür etti.

Öğretmen 3: görev yaptığım okula müfettişin geleceği öğretmenlere duyurulmuştu. Her zamanki gibi hazırlığımı yapıp dersime girdim. Müfettiş sessiz bir şekilde bir yere oturdu ve ders boyunca beni izledi. Dersin bitince sınıftan birlikte çıktık ve bana dersi iyi anlattığımı söyleyip teşekkür etti. Diğer bir denetleme de ilk denetlemeden bu yana aradan 3 yıl geçmişti. Müfettişin kendi branşı coğrafya olmadığı halde coğrafya dersimi denetledi. Ders planı hakkında soru sormuştu. Derste harita kullanmamın hoşuna gittiğini söylemişti. Her 2 denetlenme sürecinde de kendi adıma herhangi bir yarar sağlamadım. Aksine sınıfta sınıf dışından biri oluşu öğrencileri tedirgin etmişti. Ayrıca yıl boyu hazırlanan ve performans gösteren öğretmenlerin tek bir ders saati içerisinde gözlemlenip değerlendirilmesi benim için pek adil sayılmamaktadır.

SORU 3: Coğrafya dersinin denetimi sizce neler içermelidir?

Öğretmen 1: Denetim yapılırken öncelikle öğretmenin ders hazırlığı yapıp yapmadığına dikkat edilmelidir. Daha sonra derse giriş şekli, öğrencilere bir önceki konuları hatırlatacak kısa bir özet yapıp yapmadığına önem gösterilmelidir. Konular anlatılırken öğrencilere bilgilerin kalıcılığı sağlanması açısından hayattan örnekler verilip verilmediğine bakılmalıdır. Bunlar genel olarak tüm derslerde dikkat edilmesi gereken temel unsurlardır. Özellikle denetlenen ders coğrafya dersi ise derse görsellik katmak çok önemlidir. Derste kullanılan araç gereçlerin anlatılan konuya uygunluğu, dersin haritalarla çeşitli materyallerle anlatılması kontrol edilmelidir. Eğer bu tarz materyaller mevcut değilse öğretmenlere bunların kullanılması için önerilerde bulunmalıdır. Ayrıca öğretmenin derste teknolojiyi

ne kadar kullandığı önemlidir. Öğretmenlere derste öğrencilere resimler gösterebilecekleri, film izletebilecekleri öğrencilerin dikkatini çekebilecek imkânlar sunulmalıdır.

Öğretmen 2: Coğrafya dersinin denetiminde öğretmenlerin modern öğretim tekniklerini ne kadar kullanabildiklerine dikkat edilmelidir. Teknolojinin büyük bir hızla ilerlediği günümüz dünyasında topluma ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmek öğretmenlerin en büyük görevidir. Dolayısıyla teknolojinin sınıfta kullanılması, öğrencilere dersin görsel olarak sunulabilmesi için müfettişler öğretmenlere öncülük etmelidir. Denetim için gelen müfettişler okullarda uygulanan müfredata hakim olmalı gireceği sınıfta yapılan dersin içeriğini bilmelidir. Bu şekilde öğretmenin hem iyi yönlerini hem de eksik yönlerini ortaya koyabilir. İyi olan öğretmenlerin daha da iyiye ulaşabilmeleri için teşvik edici maddi veya manevi ödüller olmalıdır. Hizmet içi eğitimler zorunlu olmalı, öğretmenlerin sürekli olarak bilgilerini taze tutmaları sağlanmalıdır. Ayrıca sadece bir ders süresi içerisinde gözlenen öğretmenle ilgili belirli bir sonuca varılmamalı, belirli sürelerde denetim yapılmalıdır.

Öğretmen 3: coğrafya dersinin denetim süreci rahat olmalıdır. Sınıfa herhangi bir amir değil de meslektaş arkadaşım geliyor gibi hissettirmek çok önemlidir. Bu durumda en büyük pay müfettişlere düşmektedir. Müfettiş sınıfta öğretmen açığı arar gibi değil o gün dersi birlikte anlatıyormuş gibi eksikleri kapatıcı, rehberlik edici tavırlar sergilemelidir. Coğrafya dersi denetlenecekse coğrafya üstünde kendini geliştirmiş ihtisasını yapmış kişiler denetlenmelidir ki öğretmenlere daha fazla yardımcı olabilsinler. Ancak coğrafyayı bilen bir kimse hangi dersi hangi materyallerle anlatabileceğini bilir. Coğrafya dersinde denetlenmesi gereken en önemli unsurlar derste kullanılan araç gereçler, haritalar, benzeri görsel materyaller ve günlük hayattan verilecek örneklerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminin alt sistemi olan denetim sisteminin amacı, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda etkili bir çalışmanın yapılıp yapılmadığını belirleyerek, gerekli düzenlemelerin yapılmasına ışık tutmaktır (Köklü, 1996). Başka bir söylemle denetimin görevi, öğretme- öğrenme sürecinin etkili olmasını sağlamaktır. Bu yönüyle de denetim tanılama, değerlendirme, geliştirme aşamalarını içeren, döngüsel, teknik ve sosyal bir süreçtir. Bunun için denetimin ilk aşaması var olan durumu belirlemedir (Köklü, 1996). Ardından gözlem, inceleme, kontrol yapılır. Son aşamada ise değerlendirme yapılarak sonuçlar ortaya konur.

Değerlendirmede, tamamlama aşamasında tespit edilen durumların analizi yapılır; belirlenen nesnel ölçütlerle karşılaştırılarak etkililiği saptanır. Denetimin üçüncü aşaması geliştirmedir. Bu aşamada ise, belirlenen durumlarla ilgili olarak öğretmen ile görüşülür. Görüşme, olumlu insan ilişkilerine dayandırılır (Köklü, 1996). Görüşmede, etkili ve doğru olanlar vurgulanarak öğretmenin güdülenmesi ve gelişime açık duruma getirilmesi sağlanabilir. Bunun devamı olarak eksiklikler ve yanlışlıklar nesnel ölçütlere göre ortaya konularak (öğretmenle görüşülerek) ortak görüş oluşturulur ve böylece öğretmenin katılımı sağlanır (Köklü, 1996). Eksiklerini, yanlışlarını kabul eden, güçlü yanlarını gören öğretmen uygun tutum ve davranışlar göstererek öğretme-öğrenme sürecinin gelişimi sağlanacaktır. Ayrıca bu süreç içinde, denetmen, denetim sürecinin eksikliklerini gidererek, denetim sürecinin gelişmesini de sağlayacaktır (Köklü, 1996).

Araştırmadan elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin herhangi bir eksikliğe karşı önerilerde bulunan, rehberlik eden, yol gösteren müfettişlere rastlamadıkları gözlemlenmektedir. Müfettişlerin pozitif, teşvik edici ve yol gösterici olmaları gerektiği, denetim süresinin çok kısa sürdüğü, müfettişler ve denetim sisteminin rehberlik boyutunun ihmal edildiğini gösteren bulgular ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler rehberlik etkinliklerinin yetersiz oluşundan, süre kısalığından müfettişlerin sadece yanlış ve eksiklere odaklanmasından ve denetim esnasında yapıcı tavır sergilenmemesinden yakınmaktadır (Aslanargun, Tarku, 2014).

Öğretmenlerin yapmış oldukları eleştiriler arasında, denetimin sadece bir ders süresi içerisinde gerçekleşmesi ve bu şekilde sağlıklı bir değerlendirmenin yapılamadığı, müfettişlerin genel olarak sadece ders planlarına, öğretmenlerin ders hazırlığına bakmış olması ve en önemlisi farklı branş öğretmenleri tarafından denetlendikleri bulunmaktadır. Müfettişlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimi adına yeterli düzeyde rehberlik yapmamalarına daha çok mevzuat, defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı, programlar gibi konular üzerine yoğunlaşmaları neden olmaktadır (Aslanargun, Tarku, 2014). Müfettişler denetim esnasında sadece eksiklikleri tespit eden ve buna yönelik rapor tutan kişiler değil, öğretmenlere her konuda destek veren kişiler olmalıdır.

Eğitimin verimliliği, etkililiği, başarı seviyesi bu şekilde artar. Öğretmenlerle işbirliği içinde olan, sorunların çözülmesinde fikirler üretebilen, lider ruhlu müfettişler denetimi en etkili bir şekilde gerçekleştirebilir ve eğitimde istenen amaca ulaşır. Bu nedenle eğitim müfettişlerine yapıcı eleştiriler yapabilen, öğretmenlerin mesleki haklarını savunabilen ve öğretmenlere her konuda destek olan bireyler olarak denetim süreci gerçekleştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akcan, E., & Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Journal of International Social Research/Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 502.
- Almış, S., & Yılmaz, M. T. (2011). İnsanın toplumsal doğası ve toplumsalın sürdürülebilirliği açısından eğitim. *Eğitim Bilim Toplum* 9.33 (2012): 28-40.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Denetim ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri [doi: 10.14527/kuey. 2014.012]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (Genişletilmiş Üçüncü Baskı) Ankara: Pegem Yayın No:4, 1993
- Bozkurt, E., & Karabıyık, I. (1999). Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim Sistemi Soruları ve Çözüm önerileri. Eğitimde Yansımalar: V. Ulusal Sempozyum, Ankara, 25-27 Kasım, 1999.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).
- Gökçer, N. (2009). Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Sınıf Denetimine Yönelik Algıları. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 68-76.
- Karaman, Ü. (1982). *Müfettiş Yeterliliklerinin Saptanması ve Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması*. Ankara: (Yayınlanmamış yüksek Lisans tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1982.
- Kayıkçı, K., & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 65-94.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 259-268.
- Köroğlu, H., & Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 9-25.
- Pınardağ, M. (2006) *Milli Eğitim Teftiş Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yeniden Yapılandırma*, TEM-SEN Eğitim ve Denetim Yıl: 4, Sayı: 12
- Sağlam, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Şahin, S., Çek, F., Müdürlüğü-izmir, M. E., & Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 221-246.
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 10-19.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (18), 74-89.

Ünal, S., & Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 281-294.

Extended Abstract

The most important element of being a developed and healthy society is based on quality education. Education is the most important criterion that enables modernization and development of societies (Köroğlu). Systematic inspection is required in order for education to achieve its goals. Many researchers have defined inspection in various ways. In the most general definition, inspection is defined as "determining the success rate of the education-teaching process in an impartial manner (Kaya, 1993). In the present time, inspection consists of rendering program, education and learning effective, putting effort into development and raising, guidance and evaluation Aydın, 1993). The inspection process is crucial in terms of improving productivity and improving employees (Akcan, Polat, 2015). Education inspectors carry out the inspection process (Akcan, Polat, 2015). It is very important for inspectors to help teachers to improve their qualifications and to provide a better quality education service (Ünal, Sığırcı, 2000). Course inspection consists of the observation of education and teaching activities of teachers (Taymaz, 1997: 24). The purpose of course inspection is to evaluate the teachers' success in development and giving lessons. This type of inspection consists of the evaluation of teachers not only during teaching but also outside the classroom (Taymaz, 2005). The purposes of course inspection are to determine the level of purpose achievement of school and education and to improve it, to evaluate the appropriateness of the physical condition of school and help to improve, to determine the educational purposes and to realize them, to evaluate the appropriateness of the lessons and topics to the developmental level of students, to analyse the methods and techniques used in the lesson, to evaluate and improve the assessment and evaluation tools, to assess the adequacy, skills, effort and success levels of teachers, to investigate the developments, scientific studies in the field of education and their reflection to the educational activities, to determine the contributions of educational activities to the environment, to identify the problems related to education and to create solutions and to contribute to the development of inspection (Gökçe, 1994). The only duty of inspectors is not to reveal the faults, deficiencies and mistakes of teachers but also to improve teachers' feelings and motivation by providing them with guidance (Akcan, Polat, 2015). The tasks of the education inspectors are divided into four as guidance and on-the-job training, inspection and evaluation, investigation and questioning (Sahin Semiha, Fatma Çek and Nalan Zeytin, 2011). Principles, which are tools of implementing educational objectives, contribute to the efficiency and effectiveness of education (Gökçe, 1994). The principles of educational inspection are also gradually changing and developing in every field. The principles of educational inspection are purposefulness, planning, continuity, objectivity, integrity, conditionality, openness and democracy (Kayıkçı, 2012). It is the responsibility of the inspectors to guide the staff, administrators, teachers and other employees in all educational institutions, train them on the job, carry out inspection and evaluation and investigative services, and work to improve the productivity in education (Toker Gökçe, 2009). Inspectors play an important role in helping teachers in overcoming the problems of education (Toker Gökçe, 2009). Inspectors are expected to work as researchers, to address the difficulties faced by municipalities and teachers, to transfer the positive results obtained during practice to other practical activities and to continue working as a successful communicator and influencer (Toker Gökçe, 2009). The inspection is carried out in accordance with the planning in order to realize these. The "Course Inspection Observation Form" is filled in in order to assess class and course inspection. This form reveals how effective and competent teachers are in different subjects (Taymaz, 1984). Information about the teacher to be inspected is obtained before the course inspection. An interview is held with the teacher to be inspected before the lesson. Inspector seats in the classroom where he or she can see the whole class and avoids movements that distract the teacher and students during the inspection process. Course inspector enters the class with teacher and leaves the class together. The inspector must inspect the classroom and subject teachers during internal teaching hours and the other teachers' minimum two teaching hours. The positive and negative aspects of the school environment are taken

into account during inspection, evaluations made after the inspection are finalized and meetings are held with the teachers. There are problems encountered in course inspection. These are the lack of awareness of the criteria of the course inspection, the lack of clarity, the lack of effectiveness of the inspections on the teachers, the failure of the achievement to be inspected neutrally, the inadequacy of the time spent on the inspection, the inability to complete the guidance and motivation, the dissatisfaction of teachers regarding the inspectors, the fact that the inspectors are affected by the school principals, the inspectors are focused on reporting the lack of persistence (Taymaz, 1984). The research is a qualitative study examining the approaches of the education inspectors carrying out inspection towards teachers according to the opinions of the geography teachers working in secondary education. Convenience sampling method as a purposeful sampling method was used along with the case sampling method in determining the schools in which the research was conducted. The universe of the research consists of the secondary education teachers in schools in Morpohu in the autumn semester of the 2015-2016 academic year. The sample group of the research consisted of teachers in the schools. One teacher from each school was involved in the research. The teachers participating in the research were determined by random sampling method. The questions, which could determine the approaches of education inspectors towards teachers, were prepared according to the opinions of the geography teachers in the research. Standardized open-ended interview method was used as data collection tool. The questions were set according to a systematic order. However, while following the order, there was flexibility to be able to ask additional questions in order to make the opinion more efficient. The interviews were conducted for approximately 20 minutes. Three geography teachers accepted to participate in the research.

3 open-ended questions were asked in the interview form.

- 1- Have you been inspected by any inspector before?
- 2- What type of process have you experienced in case of an inspection during your lesson?
- 3- What do you think about the contents of an inspection in geography lesson?

The participants of the research consist of 3 teachers who work in 2 high schools and 1 secondary school in Morpohu. The schools included in the study were named as school 1, school 2 and school three and teachers from the research schools were named as teacher 1, teacher 2 and teacher 3. Having analysed the results of the research in general, it has been observed that the teachers do not come across with inspectors who provide recommendations against any deficiency, who guide appropriately or help to find solutions. The findings demonstrate that the inspectors need to be positive, encouraging and guiding, the inspection period lasts too short, and the guiding aspect of inspectors and inspection system are neglected. Teachers and administrators complain that the guidance activities are inadequate and that the inspectors are short of time and they only focus on the mistakes and they lack constructive behaviour during the inspection (Aslanargun, Tarku, 2014). According to the complaints made by teachers, inspections took place only during one class hour and this kind of inspection did not render a healthy inspection possible, the inspectors only considered the lesson schedules and teachers' preparations for the class in general and they were inspected by the inspectors from different fields. Inspectors should not only be the people who define the deficiencies during inspection and make report on it but also the people who provide support to teachers. The efficiency, efficacy and success level of education improve this way. Inspectors with leading spirit, who collaborate with teachers and who can produce ideas in solving problems, can conduct the inspection in the most effective way and achieve the desired goal in education. For this reason, it is recommended to implement the inspection processes as individuals who can make constructive criticisms about education inspectors, defend professional rights of teachers, and support teachers in all matters.

BİR BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI: BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİ KAZANIMLARINI ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR BAŞARI TESTİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİN ARAŞTIRILMASI

A SUCCESS STUDY DEVELOPMENT STUDY: A SUCCESS TEST FOR VALUABILITY AND RELIABILITY STUDY OF MEASUREMENT OF GEOMETRIC BENEFITS OF FIFTH GRADE STUDENTS

Zülfikar ŞAHİN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, M.F.B.E.A., Buca-İzmir
adasdas44x@hotmail.com

Doç. Dr. Cenk KEŞAN

Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, M.F.B.E.A., Buca-İzmir
cenk.kesan@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik başarılarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi için geçerli ve güvenilir alternatif bir başarı testi geliştirmektir. İlk olarak M.E.B. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı müfredatı incelenmiş, beşinci sınıf matematik ders programında yer alan kazanım listesi hazırlanmış, sonra bu kazanımları ölçmeye yönelik uygun sorular hazırlanmıştır. Bloom'un bilişsel öğrenme basamakları göz önünde bulundurularak ilgili becerileri ölçmeye yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Test son halini almadan önce uzman görüşü alınarak test belirtke tablosu oluşturulmuştur. Geometri Başarı Testi (GBT) son halini aldıktan sonra 513 adet 6. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Veriler SPSS 15.0 programında incelenmiş test sonuçlarının güvenirlik katsayısı KR20 (alpha) 0,87 ve KR21 0,847 olarak bulunmuştur. Yapılan madde analizi testinde (ITEMAN) ile testin ortalama madde güçlük indeksi 0,470 ve ayırt edicilik indeksi 0,486 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, geliştirilen GBT ile geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Sonuç olarak geliştirilen "Geometri Başarı Testi" beşinci sınıf öğrencilerinin geometri başarılarını değerlendirmede ve bu başlık altında yapılan bilimsel çalışma süreçlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Geometri, Başarı testi, Ölçek.

Abstract

This study of goal is to develop valid and reliable alternative an achievement test to assess and evaluate primary 5th grade students's success for math class. Firstly, it has been examined M.E.B. 2016-2017 academic year of curriculum, prepared achievement list that taking part in 5th grade schedule of math class, then prepared proper questions for assessing these achievements. It has been prepared multiple-choice questions for assessing related skills by being taken into consideration Bloom's cognitive learning steps. Before taking its final form, it has been formed test table of specifications by being taken expert opinion. After taking its final form, Geometry Achievement Test (GAT) Tested by conducting it with 153 6th grade students. The date examined at SPSS 15.0 and the reliability co-efficient of the test was found as KR20 (alpha) 0,87 and KR21 0,847. According to the results, of item analysis test (Test Analysis Program, TAP), it has been found the mean of test's item difficulty index as 0,470 and distinctiveness index as 0,486. These results indicate that valid and reliable results have been achieved with developed GAT. As a result, developed "Geometry Achievement Test" is valid and reliable measuring instrument to assess 5th grade students geometry success and useful at scientific study process made under this title.

Keyword: Mathematics, Geometry, Achievement Test, Scale.

1. Giriş

Matematiğin denklemlerden sıyrılıp görsel bir şekilde ya da anlamlı bir görüntü oluşturduğu en önemli alt bilimi şüphesiz geometridir. Onun içindir ki geometri öğretimi bireylerin zorunlu öğrenmesi gereken disiplinlerdendir. Matematiğin soyut yapısından kurtulup gözle görülebilir somut bir hal almasını sağlayan ve bireyin bu yapıları zihninde anlamlı bir yer edinmesini kolaylaştıran bir disiplindir.

Geometri çevremizde çoğu zaman şekillerin açısı, uzunluk ve alan ölçümleri ile karşımıza çıkmaktadır. Geometri bu varlıklardan etkili bir şekilde yararlanma, bunları tanıma, eşyanın şekli ve görevi arasındaki ilişkinin kavranması açısından okul programlarında geniş yer tutar (Altun, 2001).

Geometri; matematiğin nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekiller, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle geometrik şekillerin uzunluk, alan, açı ve hacim gibi ölçülerini konu edinen bilim dalıdır (Dağlı ve Peker, 2012, akt. Baykul, 2000). Tanımda da ifade edildiği gibi matematiği görsellikle birleştiren bu disiplin, bireylerin zihinlerinde akılda kalıcı yer edinmesini sağlamaktadır. İnsan oğlu görmediği fakat doğruluğunu kabul ettiği matematiği geometri sayesinde anlamlı kılmaktadır. Var oluş gereği gözle görülen varlık veya şekiller insan zihninde daha anlamlı hal almaktadır.

Geometri; bireye görüş kazandıran, düşünmeyi kolaylaştıran ve şekilleri göz önünde canlandırarak çözüme ulaşmayı sağlayan bir bilim dalıdır (Hızarcı, 2004). Bireyin yaşantısına bu kadar çok yön veren ve karşılaşacağı problemlerin üstesinden gelmesine yardımcı olan geometri disiplini Platon'un "Geometri bilmeyen giremez" sözünün ne kadar ciddi temellere oturtulduğunun göstergesidir. Çünkü bireyin varlığını gösterebilmesinin en mükemmel yolu duygu ve düşüncelerini akla ve bilime dayandırarak ifade etmesidir. Bunu da yapabilmesi için farklı bakış açılarına sahip olması gerekmektedir.

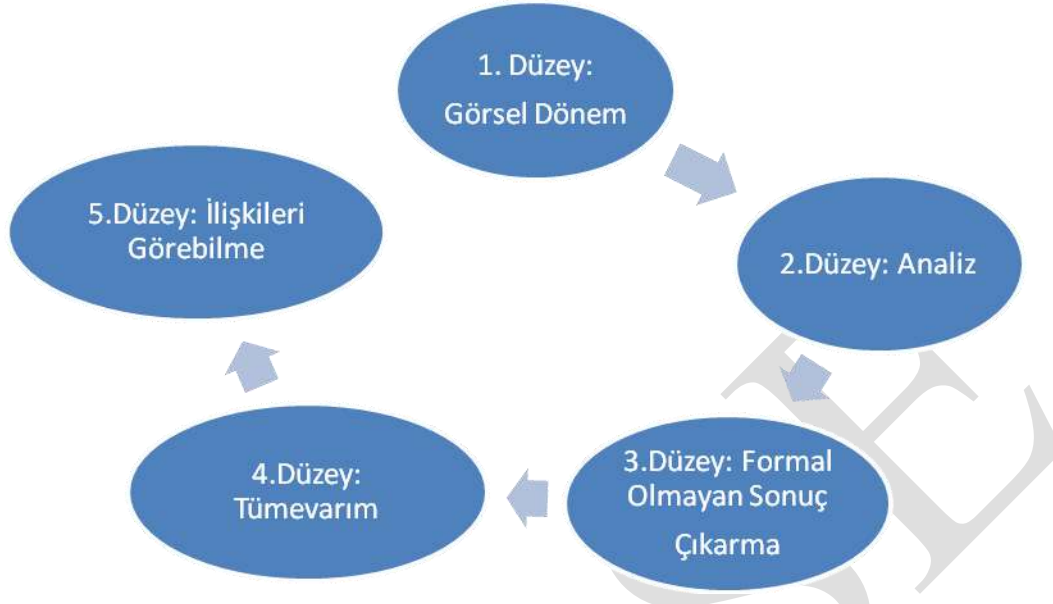
Konu alanı, şekiller ve cisimler olan geometrinin insan hayatında vazgeçilmez bir yeri vardır. Bilimde, sanatta, mimaride, mühendislikte kısacası insanların yarattığı her elementte geometri kendini hissettirmektedir ve günlük yaşamla iç içedir (Wan De Walle, 2011). Sınıflamalara bağlı kalmadan hayatın her noktasında ihtiyaç duyduğumuz, var olduğunu sezgilerle değil görsel olarak anlamlandırdığımız, bilimin temelini oluşturan, matematiğin olmazsa olmaz alt bilimi, geometridir. Geometriyi yetkin bir şekilde kullanabilen bireyler eğitimin temel amaçlarından biri olan problem çözme becerisine de sahip olmuşlardır. Böylelikle geometriyi bilmek aslında hayatı bilmek demektir.

Bireyler daha okula başlamadan önce geometri ile ilgili birçok deneyime sahip olmaktadır. Zamanlarının çoğunu şekillerle ilgili olarak araştırma yapma, oyun oynama ve yapılandırma ile geçirmektedirler. Oyun oynarken şekiller arası ilişkileri doğal olarak kurmaktadır. Bu ilk deneyimler okul matematiğine uygun olarak eğitici ve istenilen düzeyde olmalıdır (Burns, 2000, akt. Topbaş, 2008). Geometri öğretimi her disiplinde olduğu gibi bir süreçtir. Bu sürece ne kadar erken başlanırsa ve ne kadar düzenli devam edilirse öğrenme sonucu o kadar verimli olur. Temelleri sağlam zeminlere dayandırılan bu sürecin sonunda istenilen beceriler ve kazanımlar bireyde kalıcı davranış değişikliğine neden olacaktır ve bireyin yaşantısına ışık tutacaktır.

Geometride yapılacak yeni çalışmalar, farklı yaklaşımlar matematiğin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Bir çok açıklayıcı makale bu düşüncüyü desteklemektedir. Ayrıca geometri öğretimi matematiksel düşünmeyi de görsel açıdan desteklemektedir (Nelsen, 1993). Öğrencilerin matematiği anlamlandırabilmesi için geometrinin görsellerinden destek alınmalıdır. Nelsen'in yaptığı çalışmada da bunu görmek mümkündür. Bir çok teorem ve kuralı kelimelerle izah etmeye gerek kalmadan geometri ile anlamlandırarak, açıklayıcı bir şekilde bireylere göstermenin mümkün olduğunu söylemiştir. Matematiksel düşünme becerisini erken yaşlarda sağlam temellere oturtmak için geometrinin görsellerinden yararlanılması gerekmektedir.

Geometri soyut kavramlar ve ilişkiler üzerine inşa edildiğinden dolayı ilköğretim 1-5 sınıflarda dikkatle verilmesi gereken bir alandır. Bu nedenle ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin somut ve sonlu nesneler yoluyla kavramları ve çevreden algılayabileceği düzeyde ele alınması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005, akt. Peker ve Dağlı, 2011; Serin, Serin ve Saygılı, 2010). İlkokul sıralarında şekillenmeye başlayan geometri öğretimi bireylere matematiğin içerisinde ayrılmaz bir bütün olarak verilmektedir. Ne var ki öğrencilerin bir kısmı gelişim düzeyine göre bunu anlayabilmekte bir kısmı ise anlama olgunluğuna çok sonraları erişebilmektedir. Bu ayrımı yapabilmeleri güç olsa da şekillerle işlenen matematik dersinin sayılarla ya da matematiksel sembollerle işlenen matematik dersinden farklı olduğunu belli bir aşamadan sonra anlamaktadırlar. Bu

ayırımı yaptıkları anda karşımıza bazı anlama güçlükleri, kavramlar arasında ilişki kurma, kavramları birbirinden ayırt etme gibi farklı bilişsel beceri başlıkları çıkmaktadır.



Şekil 1. Pier Van Heile'nin Geometri Kuram Basamakları

Bu bilişsel becerileri algılamak bir süreci içinde barındırmaktadır. Nasıl ki her bilim kendi içerisinde bir süreç ise geometri öğretimi de kendi içerisinde bir süreçtir. Bu süreç;çocukluk döneminden başlayıp yaşam boyu derinleşerek ilerleyen bir yolu teşkil eder.Birey geometri öğretiminde kısmi olarak bazı şeyleri anlamlandırmaya başlar ve karşısına çıkan problemlerde öğrendiklerini hayata geçirerek problemlerin üstesinden gelir.

1. Düzey: Görsel Dönem (Visualization)

Bu düzeydeki çocuklar şekillerle ilgili ölçme yapabilirler ve şekillerin özelliklerini fark edebilirler; fakat ve soyutlama yapılamaz. Örneğin, kare kareye benzediği için karedir.Yine bu düzeyde çocuklar, bir şeklin duruşu gibi kendisiyle ilgisi olmayan özelliklerinden etkilenirler. Örneğin, bazı öğrenciler tepesi aşağıya doğru olan üçgeni üçgen olarak tanıyamazlar. Kareyi tanıyabilirler ancak karenin bir dikdörtgen olduğunu kavrayamazlar.

2.Düzey: Analiz (Analysis)

Bu düzeydeki çocuklar bir sınıftaki şekillerin her birinin özelliklerini ayrı ayrı değil bütünü birlikte düşünürler. Örneğin, belli bir dikdörtgenin özelliği yerine bütün dikdörtgenlerin özelliklerini birlikte düşünürler(4 kenarlı olmalarını,karşılıklı kenarlarının eşit olduklarını,açıların dik olduklarını). Karenin,dikdörtgenin,paralel kenarın bütün özelliklerini söyleyebilirler.

3.Düzey: Formal Olmayan Sonuç ıkarma (Informal Deduction)

Bu düzeyde,bir sınıftaki şekillerin ve sınıfların özellikleri arasında ilişki kurulabilir. Örneğin, "Bütün açıları dik açı olduğuna göre bu şekil dikdörtgen olmalıdır. Eğer kare ise bütün açıları diktir. Eğer kare ise bu bir dikdörtgen olmalıdır "biçimindeki akıl yürütmeleri ve mantıksal tartışmaları yapabilirler. Bu örnekte olduğu gibi bu düzeydeki öğrenciler "böyle ise böyledir" şeklindeki akıl yürütmeleri yapabilir ve şekilleri minimum özelliklere göre sınıflayabilirler. Örneğin,bir dörtgenin dörtgen olması için bir açısının dik olması yeterlidir. Bu düzeydeki öğrenciler bir ispatı izleyebilirler fakat kendileri ispat yapamayabilirler.

4.Düzye: Tümevarım (Induction)

Bu düzyedeki öğrenciler Şekillerin özelliklerinden ötesine gidebilirler, Şekillerin özelliklerini karŐılaŐtırabilirler, tartıŐabilirler. Formal olmayan tartıŐmalar yapabilir; tümevarım yoluyla akıl yürütme süreçlerini baŐarabilirler ve bu sistem içinde kendileri ispat yapabilirler.Aynı teoremle ilgili farklı iki mantıksal akıl yürütmeyi birbirinden ayırt edebilirler.

5.Düzye: İlişkileri Görebilme (Rigor)

Bu düzyedeki öğrenciler farklı aksiyomatik sistemlerin farklılıklarını ve aralarındaki ilişkileri fark edebilirler. Bu sistemleri çalıŐılacak birer alan olarak görebilirler. Bu düzyedeki ve ilgisi olan bu öğrenci geometriyi kendine çalıŐılacak bir alan olarak görebilir. Bu düzyenin ürünü geometrideki farklı aksiyomatik sistemlerin karŐılaŐtırılmasıdır (Yılmaz ve Turgut ve AleyŐil, 2008).

2. Yöntem

Bu çalışmanın çıkış noktası, geometri alt öğrenme alanında alternatif bir ölçme değerlendirme aracı oluŐturmaıdır. Daha sonra oluşturulan bu başarı testi, bilimsel niteliği olan bir yüksek lisans tezinde veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Bakanlığın 4+4 uygulamasına geçtiği andan itibaren, 5. sınıf geometri kazanımlarını değerlendirmeye yönelik literatürde çok az çalışma olduğunu görmekteyiz. Bu yüzden bu çalışma yeni yaklaşımın kazanımlarını değerlendirmek için uygulanabilir bir araç görevindedir.

Öğretim programlarının değerlendirilmesi, incelenmesi, geliştirilmesi ve iyileŐtirilmesi için yapılan araştırmaların hepsi uygulanan eğitimin kalitesini etkileyecektir (Taşçı, 2004).

Teknolojik geliŐmeler bir çok değişimi ve yeniliği beraberinde getirmektedir. Bu deđiŐimler kendini eğitim alanında da göstermektedir.

Öğretim yöntemleri ve ders araç gereçleri, çağın ve toplumun gereksinimlerine göre yeniden ele alınmalıdır (Koparan ve Güven, 2012).

Öğrencilerin matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilmesi ve bunlar arasındaki ilişkileri kurabilmesi programın amacıdır.

Programdaki bu amaçlara ulaŐılabilmesi için öğrenme etkinliklerinin, öğrenme ortamının,öğrenme araçlarının ve ölçme-değerlendirme araçlarının deđiŐtiđi görölmektedir (Uğürel , Keskin ve Karahan, 2013).

Bireylerin matematikle ilgili beklenti ve tutumlarının yeniden belirlenip değerlendirilmesi,matematik eğitim ve öğretiminde dikkate alınması gerekmektedir.Bu nedenle dünyanın pek çok yerinde matematik programlarını ve öğretimini gözden geçiren, yeniden değerlendiren çalışmalar yapılmaktadır (M.E.B. 1995, akt. Bulut, İŞeri, Ekici & Helvacı, 2002; Kahveci & Bulut-Serin, 2017).

2.1. Sınırlılık

Araştırma Konya ili Ereğli ilçesindeki belirli dört devlet okulunun 6. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.Ayrıca araŐtırılmak istenen beceriler,kazanımlar 2016-2017 eğitim öğretim yılı 5. sınıf matematik dersi geometri alt öğrenme alanı ile sınırlıdır.

2.2.Katılımcılar

Yürütölen çalışma, Konya ili Ereğli ilçesinde 4 farklı devlet kulunun 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 287'si kadın (%56), 226'sı erkek (%44) toplam 513 adet 6. sınıf öğrencisi ile gerçekleŐtirilmiŐtır.

Tablo 1 Okullara Göre Örneklem Dağılımı

ORTAOKUL	Öğrenci Sayısı (n)	Öğrenci Dağılımı (%)
OKUL 1	250	48.73
OKUL 2	89	17.34
OKUL 3	148	28.84
OKUL 4	26	5.09

2.3. Veri Analiz Süreci

Geometri Başarı Testi geliştirilirken yapısal geçerlilik için 2016-2017 Eğitim-öğretim yılı Matematik dersi 5. sınıf ders programı incelenmiş, Bloom'un bilişsel öğrenme basamakları göz önünde bulundurularak ilgili becerileri ölçmeye yönelik çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Ayrıca 6. sınıfta öğrenim gören ve rastgele seçilen 10 öğrenciye bu sorular yöneltilmiş sorunun soruluş amacına uygun olarak anlaşıldığı dönütüne ulaşılmıştır. Önce 2 adet doktora derecesini tamamlamış sonra 4 adet doktora öğrencisi toplamda 6 adet uzman görüşü alınarak başarı testi, 35 soruluk hali ile pilot çalışmada uygulanmak üzere tamamlanmıştır. Tez Tablo 1 de belirtilen katılımcı kitlesine uygulanmış, uygulama sonunda testin madde analizini yapmak için Test Analysis Program (TAP) kullanılmıştır (version 16.11.13).

3. Bulgular ve Yorumlar

Geliştirilen bu ölçeğin madde analiz sonuçları uzmanlar tarafından kontrol edilmiş ve madde güçlük değeri (.27) kıstas alınarak;

M10 (.11), M11 (.23), M20 (.19), M28 (.20), M30 (.18), M31 (.04) maddeleri çıkartılıp test 29 madde olarak son uygulama halini almıştır.

Pilot çalışma TAP incelemesi sonucunda testin;

ortalama madde güçlüğü .470

ortalama madde ayırt edicilik indeksi .486

ortalama korelasyon kat sayısı .546 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2 Geometri Başarı Ölçeği İstatistikleri

Soru Sayısı	35
Uygulanan Kişi Sayısı	513
Ortalama	16,439
Standart Sapma	7,016
Çarpıklık	.392
Basıklık	-.708
KR20 (Alpha)	.870
KR21	.847

2016-2017 eğitim öğretim programında var olan 5. sınıf geometri kazanımlarını ölçmeye yönelik hazırlanan testin hem kapsam hem de yapı geçerliliği incelenmiştir. Testte var olan maddelerden elde edilen bulgular bütün bir eğitim öğretim yılını kapsamaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerde var olması beklenen becerilerin alıcıya ulaşip ulaşmadığını öğrenmek için kullanılacak bir çok ölçme değerlendirme yöntemi vardır. Bunlardan bir tanesi de alternatif bir yol olan başarı ölçme testleridir. Programda var olan becerilerin, kazanımların ölçülebilmesi için alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olan "Geometri Başarı Testi"nin güvenilirlik ve geçerliliği incelenmiş; geliştirilen bu testin hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür. Geometri Başarı Testi'nin son hali EK-1'de verilmiştir.

Bu alanda yapılacak bilimsel çalışmalara katkı sağlamasını, eğitim öğretimde alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olarak kullanıcılara yardımcı olabilir.

Eğitim öğretimde mesajın alıcıya ne şekilde ve nasıl aktarıldığı önemlidir. Ancak dönütlerin yorumlanması da bir o kadar önemli durumu beraberinde getirmektedir. Bu dönütlerin yorumlanmasında ölçme değerlendirme tekniklerinden öğrenme alanı ile ilgili en uygun olanı seçilmeli ve dönütler olumlu ya da olumsuz olsunlar asla göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretim bir bütünden oluşmaktadır. Ve bu bütünün olmazsa olmazı şüphesiz ölçme değerlendirme basamağıdır. Bu bağlamda;

-kullanılacak ölçme değerlendirme aracının bireylerin algı seviyesine uygun olmasına özen gösterilmeli

-dönütlerin eğitim öğretimin aksamadan istendik yönde olduğunu net bir şekilde gösteren ölçme değerlendirme araçları kullanılmalı

-yeni yapılacak çalışmalarda çağın gereklerine uygun alternatif ölçme değerlendirme araçları geliştirilmeli ve bu yönlü çalışmaların artırılması gerekliliği göz ardı edilmemelidir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Bursa: Alfa Kitabevi.

Bulut, S., Ekici, C., İşeri, A. İ., & Helvacı, E. (2002). Geometriye yönelik bir tutum ölçeği. *Education and Science*, 27(125), 3-7.

Dağlı, H., & Peker, M. (2011). What Do and 5th Grades Know Related The Geometric Shapes' Perimeter?. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 330-351, July 2012.

Hızarcı, S. (2004). *Euclid geometri ve özel öğretimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.

İzgiol, D. (2014). *Teknoloji Destekli Çoklu Temsil Temelli Öğretimin Öğrencilerin Lineer Cebir Öğretimine ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2014.

Kahveci, G., & Bulut-Serin, N. (2017). Conjoint Behavioral Consultation, Cognitive Behavior Therapy and Schema-based Instruction: Enhancing Mathematical Resilience. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 5543-5556.

Koparan, T., & Güven, B. (2012). Matematik ve Geometri Derslerinde Grafik Tablet Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Karadeniz Teknik Üniversitesi*, June 2012.

Köroğlu, H. ve Yeşildere, S. (2004). Learner Achievement Effect of the Multiple Intelligences Theory Based Teaching in the Unit of Whole Numbers at the Primary Education Seventh Grade Mathematics Course. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 2 (2004), 25-41.

Nelsen, R. B. (1993). *Proof without Words*. Printed in the United States of America, Library of Congress Catalog Card Number 93-86388, 1993.

Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2).

Taşçı, Ö. (2004). *İlköğretim 2. Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2004.

Topbaş, V. (2008). Geometri Öğretiminde Sınıfta Yapılan Etkinlikler ile Öğretme-Öğrenme Sürecinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 7(1), 91-110, 2008.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: GÖRÜŞME. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, sayı:24, ss.553.

Uğurel, I. ve Kesgin, Ş., & Karahan, Ö. (2013). Matematik Derslerinde Yararlanılabilecek Alternatif Bir Öğrenme Değerlendirme Aracı: Kavram Karikatürü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:15, Sayı:2, Yıl:2013, Sayfa:313-337.

Yılmaz, S., Turgut, M., & Alyeşil, D. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi: Erdek ve Buca Örneği. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. Mart, 2008, Cilt 8, Sayı 1.

Walle, W. (2011). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, Student Value Edition.

Extended Abstract

This study of goal is to develop valid and reliable alternative an achievement test to assess and evaluate primary 5th grade students's success for math class. Firstly, it has been examined M.E.B. 2016-2017 academic year of curriculum, prepared achievement list that taking part in 5th grade schedule of math class, then prepared proper questions for assessing these achievements. It has been prepared multiple-choice questions for assessing related skills by being taken into consideration Bloom's cognitive learning steps. Before taking its final form, it has been formed test table of specifications by being taken expert opinion. After taking its final form, Geometry Achievement Test (GAT) Tested by conducting it with 153 6th grade students. The date examined at SPSS 15.0 and the reliability co-efficient of the test was found as KR20 (alpha) 0,87 and KR21 0,847. According to the results, of item analysis test (Test Analysis Program, TAP), it has been found the mean of test's item difficulty index as 0,470 and distinctiveness index as 0,486. These results indicate that valid and reliable results have been achieved with developed GAT. As a result, developed "Geometry Achievement Test" is valid and reliable measuring instrument to assess 5th grade students geometry success and useful at scientific study process made under this title. There are many measurement evaluation methods that can be used to find out whether the expected skills that are available to the students have reached the buyer. One of them is the success measurement test which is an alternative way. The 'Geometry Achievement Test', an alternative measurement evaluation tool, The reliability and validity of It is seen that this developed test is both a reliable and valid measuring tool. The final state of the Geometry Achievement Test is given in ANNEX-1. Using this as an alternative assessment instrument in teaching and learning can help to provide contribution to scientific work in the field. In education and training, it is important how and how the message is transferred to the recipient. However, the interpretation of the feedbacks brings about such an important situation. In interpreting these feedbacks, the most appropriate one for the learning field from the assessment and evaluation techniques should be chosen and the feedbacks should be ignored if they are positive or negative. Because teaching consists of a budget. And this whole course is undoubtedly the measurement evaluation step.

- care must be taken to ensure that the instrument of assessment to be used meets the level of perception of the individual
- measurement evaluation tools should be used that clearly indicate that the courses are directed at the discretion of the instructor
- If studies are to be carried out, alternative measurement evaluation tools appropriate to the requirements of the present age should be developed and the necessity of increasing these directional studies should not be ignored.

EK-1

5. SINIF GEOMETRİ BAŞARI TESTİ

Soru 1. Hangi seçenekte verilen geometrik şeklin tanımı yanlıştır?

- A-) Çıkış noktası aynı olan iki ışının oluşturduğu geometrik şekle açı denir.
- B-) Bir noktaya eşit uzaklıktaki noktaların oluşturduğu geometrik şekle doğru denir.
- C-) Bir doğru üzerinde belirlenmiş iki noktanın arasında kalan ve bu iki noktanın da dahil olduğu noktalar kümesine doğru parçası denir.
- D-) Bir ucu sabit diğer ucu sonsuza kadar uzayan noktaların oluşturduğu geometrik şekle ışın denir.

Soru 2. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur ?

- A-) Açılarının ölçülerini ölçmeye yarayan geometri aletinin adı pergeldir.

- B-)Açı ölçüsü 180 derece ölçülen açılara tam açı denir.
C-)Ölçülebilecek en büyük açının ölçüsü 90 derecedir.
D-)Açı ölçüsü 0 ile 90 derece arasında ölçülen açılara dar açı denir.

Soru 3. Hangi seçenekte bir geometri terimi yanlış tanımlanmıştır?

- A-)Kalemimizi kağıda dokundurup çektiğimizde elde edilen geometrik şekle nokta denir.
B-)Açıların ölçülerini ölçmemizi sağlayan geometri aletine iletke denir.
C-)İki noktayı aynı doğrultuda iki ucu sonsuza gidecek şekilde birleştirdiğimizde elde edilen geometrik şekle doğru denir.
D-) Doğruyu sabit iki noktasından kestiğimizde noktalar arasında kalan bölgeye ışın denir.

Soru 4.

- I-Uzunlukları eşit olan doğru parçalarına eş doğru parçaları denir.
II-Paralel doğrular belirli bir noktada kesişirler.
III-Ölçüsü dik açıdan küçük olan açılara dar açı,ölçüsü dik açıdan büyük açılara geniş açı denir.

Yukarıda verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

- A-) Yalnız I B-) Yalnız III C-) I ve II D-) I ve III

Soru 5. Hangi seçenekte geometri dersi ile ilgili yanlış bilgi verilmiştir?

- A-)Çokgenler kenarlarının uzunluklarına göre adlandırılırlar.
B-)Doğru parçaları ile oluşturulan kapalı geometrik şekillere çokgen denir.
C-) Üç kenarı,üç köşesi,üç açısı olan kapalı geometrik şekle üçgen denir.
D-)Çokgenlerde kenarların birleştiği noktalara köşe denir.

Soru 6. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A-) 360° lik açı geniş açıdır.
B-) 63° lik açı dar açıdır.
C-) 180° lik açı tam açıdır.
D-) 100° lik açı dik açıdır.

Soru 7. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru seçenektir?

- A-)Geniş açılı üçgenler aynı zamanda dik açılı üçgendir.
B-)Eşkenar üçgenler aynı zamanda dar açılı üçgendir.
C-)İki tane dar açılı üçgen birleşirse geniş açılı üçgen oluşur.
D-)Dik açılı üçgenlerin bütün açıları 90 dereceden küçüktür.

Soru 8. Aşağıda okunuşları verilen geometrik ifadelerin hangisi doğrudur?

- A-) [AB ; bu ifade "AB ışını" şeklinde okunur.
B-) AB] ; bu ifade "AB doğru parçası" şeklinde okunur.
C-) [AB] ; bu ifade "AB doğrusu " şeklinde okunur.
D-) [AB] ; bu ifade "AB ışını " şeklinde okunur.

Soru 9. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A-) Eğer, ABCDE isminde bir çokgen varsa bu çokgen bir beşgendir.
B-) Eğer,[AB]=17cm ve [NK]=17cm olarak verilirse [AB] ile [NK] eş doğru parçalarıdır.
C-) Eğer, [AC]I[BD] şeklinde bir ifade varsa doğru parçaları birbirine diktir.
D-) Eğer, [CK]//[DS] şeklinde bir ifade varsa doğru parçaları en az bir noktada kesişir.

Soru 10. Doğrular ile ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

A-) İki doğru kesişiyorlar ise en az bir tane ortak noktaları vardır.

B-) İki doğru paralel ise aralarındaki mesafe her zaman eşittir.

C-) Farklı iki doğru her zaman kesişirler.

D-) Paralel doğrular hiç bir zaman kesişmezler.

Soru 11. Bir ABCD dörtgeninde açılar ölçülüyor. Ölçülen açılar $117^\circ, 84^\circ, 98^\circ$ olarak belirleniyor. Bu bilgiler doğrultusunda ölçülmeyen açının ölçüsü kaç derecedir?

A-) 58°

B-) 61°

C-) 64°

D-) 67°

Soru 12. Bir paralelkenarın açılarından birisi 113° olduğuna farklı olan diğer açısı kaç derecedir?

A-) 73°

B-) 67°

C-) 53°

D-) 47°

Soru 13. ABC üçgeninin birinci açısı 68° , ikinci açısı 47° olduğuna göre üçüncü açısı kaç derecedir?

A-) 72°

B-) 65°

C-) 58°

D-) 51°

Soru 14. Uzun kenarı 15cm kısa kenarı 7cm olan bir dikdörtgenin çevresinin uzunluğu kaç cm'dir?

A-) 22cm

B-) 29cm

C-) 37cm

D-) 44cm

Soru 15. Bir kenar uzunluğu 6dm olan eşkenar dörtgenin çevre uzunluğu kaç dm'dir?

A-) 16dm

B-) 20dm

C-) 24dm

D-) 30dm

Soru 16. Bir kenar uzunluğu 9m olan kare şeklindeki levhanın alanı kaç m^2 'dir?

A-) $36m^2$

B-) $54m^2$

C-) $72m^2$

D-) $81m^2$

Soru 17.

I-Başlangıç noktaları ve doğrultuları aynı olan iki ışın zıt yönde birleştirilirse bir doğru oluşur.

II-Bir doğru sonsuz tane farklı doğru parçasına ayrılabilir.

III-Bir doğru üzerinde alınan farklı iki doğru parçasının uzunluğu her zaman farklıdır.

Yukarıda verilen bilgilerden hangisi ya da hangileri doğrudur?

A-) Yalnız I

B-) Yalnız II

C-) I ve II

D-) I, II, III

Soru 18. Aşağıda verilen geometrik bilgilerden yanlış olan bilgi hangisidir?

A-) Bir karenin iki köşegeni kareyi dört tane farklı dar açılı üçgene ayırır.

B-) Bir dikdörtgenin bir köşegeni dikdörtgeni iki tane eş dik üçgene ayırır.

C-) Bir karenin bir köşegeni kareyi iki tane eş dik üçgene ayırır.

D-) Bir dikdörtgenin iki köşegeni dikdörtgeni iki tane dar açılı üçgene, iki tane geniş açılı üçgene ayırır.

Soru 19. Aşağıda açılar ile verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

A-) Tam açıyı oluşturmak için iki tane dik açı iki tane dar açı yeterlidir.

B-) Tam açının ölçüsü üç tane dik açının ölçüleri toplamına eşittir.

C-) Doğru açının ölçüsü iki tane dik açının ölçüleri toplamına eşittir.

D-) Tam açıyı oluşturmak için dört tane dar açı yeterlidir.

Soru 20. Aşağıda verilen geometri bilgilerinden hangisi yanlıştır?

A-) Geniş açılı üçgenlerin en az bir açısı 90° 'dir.

B-) Bir dörtgen oluşturulurken toplamı 360° olan dört farklı açı kullanılır.

C-) Dik açılı üçgenlerde ve geniş açılı üçgenlerde iki tane dar açı bulunmak zorundadır.

D-) Karenin ve dikdörtgenin bütün iç açıları dik açıdır.

Soru 21. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

A-) Bir kareyi oluşturmak için dört tane dar açı gerekmektedir.

- B-) Bir eşkenar üçgeni oluşturmak için üç tane 60° 'lik açı gerekmektedir.
C-) Bir dikdörtgeni oluşturmak için dört tane geniş açı gerekmektedir.
D-) Bir dörtgeni oluşturmak için dört tane dar açı gerekmektedir.

Soru 22. Dörtgenler ile ilgili yapılan yorumlardan hangisi kesinlikle yanlıştır?

- A-) Bir dikdörtgenin bütün kenar uzunlukları birbirine eşit ise bu dikdörtgen aslında bir karedir.
B-) Taban uzunlukları aynı olan farklı iki üçgeni tabanları üst üste gelecek şekilde birleştirirsek (çakıştırırsak) bir dörtgen elde ederiz.
C-) Bir dörtgenin iç açılarının toplamı da dış açılarının toplamı da 360° 'dir.
D-) Bütün dörtgenler oluşturulurken iç açılarının eşit olması gerekmektedir.

Soru 23. Açılar ile ilgili yapılan yorumlardan hangisi kesinlikle doğrudur?

- A-) Ters açılardan oluşabilmesi için paralel iki doğru yeterlidir.
B-) İki tane dar açının birleşmesi ile geniş açı oluşur.
C-) Bütün dik açılar içerisinde en az iki tane dar açı bulundurulur.
D-) Doğru açılardan oluşması için iki tane dar açı yeterlidir.

Soru 24. Aşağıda yapılan yorumlardan hangisi kesinlikle yanlıştır?

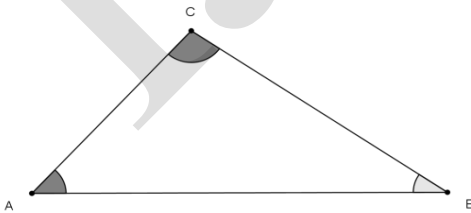
- A-) İki tane ışını aynı doğrultuda, çıkış noktaları aynı olacak şekilde zıt yönde birleştirirsek yeni bir doğru elde ederiz.
B-) Dört tane doğru parçasını uygun açılarla birleştirerek oluşturduğumuz kapalı geometrik şekle dörtgen denir.
C-) Bir doğruyu iki farklı ışına ayırabiliriz. Ancak iki farklı doğru parçasına ayıramayız.
D-) İki doğru parçasını uç uca ekleyerek bir ışın elde edebiliriz.

Soru 25. Aşağıda çokgenlerle ilgili verilen yorumlardan hangisi kesinlikle yanlıştır?

- A-) Bütün çokgenlerde adlandırılma yapılırken her şeyden önce köşe ve kenar sayılarına bakılır.
B-) Bütün çokgenler, belirli açılarla birleştirilmiş doğru parçalarıyla oluşturulan kapalı geometrik şekillerdir.
C-) Bütün çokgenlerin dış açıları ölçüleri toplamı aynı iken iç açıları ölçüleri toplamı kenar sayısına göre değişiklik gösterir.
D-) Bütün çokgenlerde, çokgeni başka geometrik şekillere ayıracak en az bir adet köşegen vardır.

Soru 26.

(25.58, 12.64)



Yukarıda verilen ABC üçgeninde;

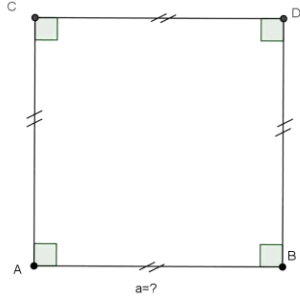
$$\angle CAB = 47^\circ$$

$$\angle ACB = 98^\circ$$

olarak veriliyor. Bu bilgilere göre $\angle ABC = ?$

- A) 47° B) 53° C) 42° D) 35°

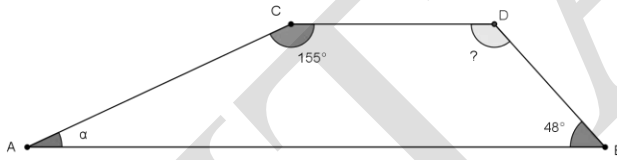
Soru27.



Yanda verilen ABDC karesinin çevresi güvenlik teli ile çevrilecektir. 480 metre tel kullanıldığına göre karenin bir kenar uzunluğu "a" kaç metredir?

- A)80 B)120 C)160 D)240

Soru28.



Yanda verilen ABDC dörtgeninde ;

$$\angle CAB = 25^\circ$$

$$\angle ACD = 155^\circ$$

$$\angle ABD = 48^\circ$$

olarak veriliyor. Bu bilgilere göre verilmeyen $\angle CDB = ?$

- A) 148° B) 142° C) 138° D) 132°

Soru 29. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi kesinlikle doğrudur ?

A-)Bir çokgenin bütün kenar uzunlukları birbirine eşit ise bu çokgen düzgün çokgendir.

B-)Bir çokgenin bütün iç açıları birbirine eşit, bütün kenar uzunlukları birbirine eşit ise bu çokgen düzgün çokgendir.

C-)Bir çokgenin iç açılarının ölçüleri toplamı o çokgenin kenar sayılarıyla ilişkili olarak değişmez.

D-)Bir çokgenin iç açılarının ölçüleri toplamı o çokgenin açılarının sayısı ile ilişkili olarak değişmez.

KKTC'DE SATRANÇ EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNE YÖNELİK ALGILARI¹

PERCEPTIONS OF TRNC PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL STUDENTS RECEIVING CHESS TRAINING TOWARDS PROBLEM SOLVING SKILLS

Uzm. Gül ŞEB

Lefke Avrupa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Lefke-KKTC

gulseb09@gmail.com

Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke-KKTC

nserin@eul.edu.tr

Özet

Bu çalışmada ilkök ve ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri, farklı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Bu araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde KKTC'de bulunan ilkök ve ortaokullarına devam eden 5, 6, 7 ve 8. sınıf satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma, 100 kız (%46,9) ve 113 erkek (%53,1), toplamda 213 öğrenci ile gerçekleştirilmiş, bu öğrencilerin 107'si satranç eğitimi alan ve 106'sı satranç eğitimi almayan öğrencilerden oluşmaktadır. Uygulanan çalışmada veri toplamak amacı ile Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen İlköğretim seviyesinde eğitim gören çocuklara yönelik Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) uygulanmıştır. Bu çalışmada SPSS programı ile t-testi, varyans analizi ve ANOVA ile Sheffe test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre problem çözme becerilerinin kız ve erkeklerde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Satranç eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında Problem Çözme Becerilerinde Güven, Kaçınma ve Özdenetim alt boyutlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Satranç eğitimi, problem çözme becerisi algısı, ilkök ve ortaokul öğrencileri.

Abstract

In this study, problem solving skills of primary and secondary school students were examined in terms of different socio-demographic variables. The sample of this study consists of students who received and did not receive chess training in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in primary and secondary schools in the TRNC in 2016-2017 academic year. The study was conducted on a total of 213 students, 100 girls (46.9%) and 113 boys (53.1%). 107 of these students were students who received chess training and 106 students who did not receive chess training. The Problem Solving Inventory for children (PSIC) receiving education at primary education level developed by Serin, Bulut Serin and Saygılı (2010) was used in the study. SPSS program, t-test, variance analysis, ANOVA and Sheffe test methods were used in this study. According to the research results, problem solving skills did not differ between girls and boys. Having looked at the class levels of students receiving chess training, it has been found out that there was no significant difference in terms of the sub-dimensions of Confidence, Avoidance and Self-Control in Problem Solving Skills.

Keywords: Chess education, Problem-solving skills perception, Primary and Secondary school students.

GİRİŞ

Eğitim ve psikolojik yönde yapılan çalışmalar çocukların satranç çalışmaları ve oynamalarında yararlı olduğu gözlemlenmiştir. Çocukların zeka seviyelerinde yükselme, problem çözme becerilerinin güçlenmesinde satranç çok büyük bir rol alır (Dauvergne, 2000).

Zeka Oyunları (ZO) bireylerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri, hızlı ve doğru karar verebilmeleri, problemler karşısında kendilerine özgü çözüm yolları üretebilmeleri ve en önemlisi de kendilerini sürekli yenileyebilmeleri için sunulan etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle ZO

¹ Bu makale Gül Şeb'in Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin danışmanlığında tamamladığı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca bu makale USOS 2017' de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

bireylerin sadece matematik alanındaki gelişimlerini değil, işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zeka, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşım geliştirme, tasarım yapma, şekil oluşturma, taktik geliştirme gibi eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerini de geliştirecek oyunları kapsamaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Satranç oyunu bireylere birçok farklı özellikler kazandırabilir. Başarıya odaklanma, zaman yönetimi, konsantrasyon, planlama ve benzeri özellikler satrançla bağlantılı olarak düşünülebilir. Satranç, insanların psikolojik yapısında oluşan sorunları giderebilecek araçlardan biri olabilmektedir. Çünkü satranç tek başına bile çalışılabilen, problemleri çözülebilen, analizleri yapılabilen, monotonluktan uzak, içinde pek çok güzelliği barındıran ve hayranlık duygusu uyandıran oyunlar arasındadır. Satranç, çocukların zaman zaman yaşadıkları yalnızlıklarını paylaşabilecekleri iyi bir arkadaş ve onları suçtan, suç ortamından uzak tutabilecek iyi bir uğraştır. Pek çok anne ve baba, çocuklarının oynadığı satranç sayesinde rahat bir uyku uyuyabildiklerini ifade etmektedir (Erhan, Hazar, Tekin, & Ekim 2008). Sadık (2006) tarafından yürütülen bu çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarla ilgili problem çözme becerilerinin satranç bilen öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür (Karakaya, 2012). Öğrencilerin kullandıkları problem çözme stratejilerinin cinsiyet faktörüne göre de farklılık gösterdiği araştırma sonuçları tarafından ortaya konmaktadır (Zohor & Gershikov, 2008; Timmermans, Lieshout, & Verhoeven, 2007). Satranç çocukların zihinsel hünerini, konsantrasyonlarını, hafızalarını ve analitik (çözümsel) becerilerini yükselttiği dikkate alınmıştır (Ippolito, 2014). Satrancın etkisi eğitim açısından faydalarını sonuç olarak en etkili öğretim aracı olarak çocuklara gelişen dünya da bilgi ve kararlılıkla sunmaktadır. Satranç çocukların zeka gelişiminde oldukça etkili bir spordur (Dauvergne, 2000).

Birçok popüler oyundan farklı olarak satrancın çarpıcı yönü vardır. Hemen hemen her oyunu oynamayı öğrenirken, oyun kişiye öz-yeterlilik ve öz-güven inşaa etmekte yardımcıdır, satranç tamamen zihnimizi kullanmamıza yardımcı olan tek oyundur.

Burgoyne ve ark. (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre sonuçlar şunu göstermektedir: bilişsel yeteneğin satranç becerisinde, özellikle genç satranç oyuncusu ve daha düşük düzeyde bireysel farklılıklarda olan bireylerde anlamlı katkıda bulunduğu saptanmıştır. Rezvani ve Fadaee (2014) çalışmalarında, satranç eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin matematik problem çözme becerileri üzerine etkisini araştıran araştırma ve sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, satranç eğitimi almış öğrencilerin (deney grubu), matematik problemi çözmede kontrol grubuna (satranç olmadığı oyunculardan) daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, satrançın öğrencilerin matematik problemi çözme yeteneğini arttırmak için etkili bir eğitim aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Satranç açıkça bir problem çözme aracıdır, "Karar verme ve problem çözme çalışmalarında ideal bir yoldur" çünkü açıkça tanımlanmış kurallara sahip kapalı bir sistemdir (Horgan, 1988). Satranç eğitimi esnasında satrançla alakalı zihinsel edinimlerle birlikte, satrancın öğrenmede ve problem çözme de yeteneklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Hong & Bart, 2007).

Problemlerin etkili bir şekilde çözülmek öğrencilerin, mantığı kullanarak sorunları tanımlama ve çözmekten yanı sıra yanal ve yaratıcı düşünmeye ihtiyaç duyar. Bu süreçte, öğrencilerin konu alanıyla ilgili derin bir anlayışa vardılar ve karar verebildikleri yeni bilgi ve anlayışlar inşaa edilmiştir (Crebert, Patrick, Cragolini, Smith, Worsfold, & Webb, 2011). Problem çözme becerisi zaman içerisinde yetenek ve geniş çaplı olarak öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri kapsamlı ve sürekli geliştirilmesi gereken bir beceridir (Bingham, 1983). İlgili literatür incelendiğinde Problem çözme algısı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Sungur, 1992; Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010; Serin, Özbülak & Serin, 2012; Saracaloğlu Serin, Bozkurt, 2002; Saracaloğlu Serin, Bozkurt, 2005; Bozkurt, Serin, & Emran, 2003; Serin & Derin, 2008; Serin, 2001; Serin, 2011). Ancak, çocuklarda problem çözme algısını ele alan az sayıda çalışmaya raslanmıştır.

Birçok popüler oyundan farklı olarak satrancın çarpıcı yöne vardır. Hemen hemen her oyunu oynamayı öğrenirken, oyun kişiye öz-yeterlilik ve öz-güven inşaa etmekte yardımcıdır, satranç tamamen zihnimizi kullanmamıza yardımcı olan tek oyundur. Sporun her alanında problem çözme vardır ve sportif performans ve başarı ile yakından ilişkilidir. Satranç bireysel yapılan ve başarı için devamlı kortu ve rakibi analiz ederek bir sonraki hamleyi düşünüp bunu doğru ve etkili bir şekilde uygulama gerekliliği bulunan bir spordur. Bu nedenle satrancın problem çözme becerisini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın amacı belli bir süre KKTC’de satranç eğitimi alan ve almayan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarını ortaya koymaktır.

1.1. Problem Cümlesi

Satranç eğitimi alan ve almayan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin algılanan problem çözme becerileri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

1. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin cinsiyete göre algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin satranç eğitimi alıp almadıklarına göre başarıları ile algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma Nicel bir çalışmadır ve bu çalışmaya en uygun model olan tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, eski zamanlarda ya da şaun mevcut olan bir olayı mevcut şekliyle tanımlamayı hedefleyen inceleme türüdür (Karasar,2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2016-2017 Eğitim-öğretim yılında KKTC’de MEB’na bağlı 14 ilkokulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileri ve 10 ortaokul da öğrenim gören 6., 7., ve 8. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %46,9’unu (n=100) kız öğrenciler, %53,1’ini (n=113) de erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmanın evrenine katılan 213 öğrenciden 107 öğrenci satranç eğitimi almaktadır, 106 öğrenci ise satranç eğitimi almamaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında ilkokul ve ortaokullarda satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin problem çözme becerilerini etkileyebilecek demografik özellikleri belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, daha sonra problem çözme düzeylerini saptamak amacıyla “Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların standart sapma, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu çalışmada istatistiksel anlamlı fark olarak 0.05 alınmıştır. Evren de seçilen öğrencilerden alınan verilerin analizini bilgisayar ortamında SPSS programında 20. Sürümünde yapılmıştır. Bu programa girilen veriler bu programın yardımıyla analiz edilmişlerdir. Çalışmanın amaçları doğrultusunda; yüzdelik dökümleri, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t, Scheffe testleri uygulanmıştır. Bu çalışmada önem düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre, cinsiyete göre ve kendi ders başarı algılarına göre algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” şeklinde ifade edilen sorusuna cevap aranmıştır.

1. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre algılanan problem çözme becerileri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 1. Satranç eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre Çocuklarda Problem çözme Envanteri (ÇPÇE) alt ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

ÇPÇE	Sınıf düzeyi	n	X	ss	F	p
Satranç eğitimi alan öğrencilerde Problem Çözme Becerisine Güven	5	55	47,09	9,22	,175	,913
	6	13	47,92	10,97		
	7	18	48,85	10,67		
	8	21	45,90	9,82		
Satranç eğitimi alan öğrencilerde Özdenetim	5	55	29,16	4,11	1,00	,394
	6	13	29,23	5,01		
	7	18	29,27	5,50		
	8	21	27,09	6,41		
Satranç eğitimi alan öğrencilerde Kaçınma	5	55	21,67	3,19	,893	,448
	6	13	21,15	3,53		
	7	18	22,27	3,59		
	8	21	20,66	3,03		

Tablo 1’de belirtildiği üzere yapılan çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında satranç eğilimi alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerilerinde güven alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: ($F_{(3,103)} = ,175, p > 0.05$), Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özdenetim alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: ($F_{(3,103)} = 1,004, p > 0.05$). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kaçınma alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: ($F_{(3,103)} = ,893, p > 0.05$).

Tablo 2. Satranç eğitimi almayan öğrencilerin sınıf düzeyine göre Çocuklarda Problem çözme Envanteri (ÇPÇE) alt ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

ÇPÇE	Sınıf düzeyi	n	X	SS	F	p
Satranç eğitimi almayan öğrencilerde Problem Çözme Becerisine Güven	5	41	39,26	7,14	1,41	,242
	6	14	38,50	5,28		
	7	31	40,51	7,84		
	8	20	42,80	6,83		
Satranç eğitimi almayan öğrencilerde Özdenetim	5	41	16,82	3,62	3,06	,031
	6	14	15,64	3,67		
	7	31	15,58	3,87		
	8	20	18,50	3,01		
Satranç eğitimi almayan öğrencilerde Kaçınma	5	41	16,82	3,62	3,06	,031
	6	14	15,64	3,67		
	7	31	15,58	3,87		
	8	20	18,50	3,01		

Tablo 2’ de verildiği üzere çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerilerinde güven alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: ($F_{(3,102)} = 1,418$, $p > 0.05$). Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre özedenetim alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: ($F_{(3,102)} = 3,066$, $p > 0.05$). Scheffe testi sonucu 6. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerilerindeki algılarının ortalama puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kaçınma alt ölçeğindeki ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur: ($F_{(3,102)} = 3,066$, $p < 0.05$). Scheffe testi sonucu 7. Sınıf öğrencilerinin diğer sınıftaki öğrencilere göre problem çözme becerilerindeki algılarının ortalama puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

2. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinde cinsiyet faktörüne göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 3. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin cinsiyet faktörüne göre Çocuklarda Problem çözme Envanteri (ÇPÇE) alt ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇPÇE	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Problem Çözme Becerisine Güven	Satranç eğitimi alan kız	49	48,22	10,62	,640	,523
	Satranç eğitimi alan erkek	58	47,01	8,88		
	Satranç eğitimi almayan kız	51	40,86	7,26	,922	,359
	Satranç eğitimi almayan erkek	55	39,58	7,03		
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Özdenetim	Satranç eğitimi alan kız	49	29,42	5,27	1,231	,221
	Satranç eğitimi alan erkek	58	28,24	4,70		
	Satranç eğitimi almayan kız	51	24,33	4,96	,044	,965
	Satranç eğitimi almayan erkek	55	24,29	4,87		
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Kaçınma	Satranç eğitimi alan kız	49	48,88	10,62	,640	,523
	Satranç eğitimi alan erkek	58	47,01	8,88		
	Satranç eğitimi almayan kız	51	16,64	3,27	0,065	,948
	Satranç eğitimi almayan erkek	55	16,60	4,09		

Yapılan çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgulardan, Satranç eğitimi alan kız = 48,22 (SS=10,62), Satranç eğitimi alan erkek= 47,01 (SS= 8,88), ve Satranç eğitimi almayan kız= 40,86 (SS=7,26), Satranç eğitimi almayan erkek=39,58 (SS=7,03) olarak bulunmuştur. Cinsiyete göre satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Satranç eğitimi alan öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinde kendi algılarındaki ders başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tablo 4. Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin algılanan ders başarı düzeyine göre Çocuklarda Problem çözme Envanteri (ÇPÇE) alt ölçeklerinden Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ile Ortalamalar Arası Farka İlişkin t Testi

ÇPÇE	Algılanan Ders başarı düzeyi	n	X	SS	t	p
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Problem Çözme Becerisine Güven	Satranç eğitimi alan: iyi	61	44,67	9,98	3,183	,002
	Satranç eğitimi alan: çok iyi	45	51,413	7,85		
	Satranç eğitimi almayan: iyi	60	38,21	5,86	3,425	,001
	Satranç eğitimi almayan: çok iyi	46	42,78	7,86		
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Özdenetim	Satranç eğitimi alan: iyi	61	27,54	5,18	3,092	,003
	Satranç eğitimi alan: çok iyi	45	30,43	4,20		
	Satranç eğitimi almayan: iyi	60	23,68	4,58	1,493	,132
	Satranç eğitimi almayan: çok iyi	46	25,13	5,20		
Satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde Kaçınma	Satranç eğitimi alan: iyi	61	20,85	3,59	2,470	,015
	Satranç eğitimi alan: çok iyi	45	22,93	2,55		
	Satranç eğitimi almayan: iyi	60	15,76	3,51	2,802	,006
	Satranç eğitimi almayan: çok iyi	46	17,73	3,691		

Yapılan çalışma sonucu Tablo 4’te verildiği üzere problem çözme becerilerinde güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarına satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerin derslerde algılanan başarı düzeylerine göre problem çözme becerilerinde ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=3,425$, $p<0.05$). Öğrencilerin derslerde algılanan başarı düzeylerine göre problem çözme becerilerinde kaçınma alt ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=2,470$, $p<0.05$). Öğrencilerin derslerde algılanan başarı düzeylerine göre problem çözme becerilerinde kaçınma alt ölçeği ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=2,802$, $p<0.05$).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Satranç eğitimi alan ve almayan ilkököl ve ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerisine ilişkin çalışma kapsamında 100 kız ile 113 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu” ve “Çocuklarda Problem Çözme Envanteri” uygulanmıştır. Problem çözme ömür boyu devam eden öğrenme süreci içerisinde edinilen becerilerinin en önemlilerinden biridir ve bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda öğrencilerin problem çözme becerilerinin bulunması ve karşılaştırılması olsun (Genç ve Kalafat, 2007; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Serin, 2004; Sezen ve Paliç, 2011; Zeyrek, Gençöz, Bergman ve Lester, 2009) çeşitli eğitim yöntemlerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisinin araştırılması ile ilgili konularla karşılaşılmaktadır (Abou-Elhamd, Rashad

ve diğerleri, 2011). Bu konularda anlatılan araştırmalar incelendiğinde talebelerin ilgili maharetlerini değerlendirmeye dayalı bilgi toplama araçlarından faydalanılmaktadır. Daha geniş yapılan incelemelerde öğrencilerin problem çözme maharetlerini belirlemeyi hedeflen bazı ölçekler görülmektedir(Serin, Serin, & Saygılı, 2010).

Bu çalışma kapsamında elde edilen sonuç Problem Çözme Becerisinde Güven, Özdenetim ve Kaçınma alt boyutları arasında cinsiyete göre satranç eğitimi alan ve almayan öğrencilerde bulgulara bakıldığında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Altun'un 2013'te yapmış olduğu "Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi"nde 11 ile 12 yaşında olan öğrencilerde cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Bir diğer çalışma ise Terzi tarafından yapılmış ve sonuç bize cinsiyete anlamlı fark bulunmadığı yönündedir. Bulut Serin, Derin (2008) "İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler" adlı çalışmalarında ise araştırmanın neticesinde, cinsiyet değişkenine bakıldığında fark anlamlı değildir. "Problem Çözme Stratejilerinin Problem Çözme Başarısını Yordama Gücü" isimli makalesinde Aarsal (2009) problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisini ele alan diğer çalışmalarlaçeliştiği görülmüştür. Öğrencilerin kullandıkları problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre de anlamlı farklılık görüldüğü belirlenmiştir.

Satranç eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre problem çözme becerilerine yönelik algılarında Güven, Özdenetim ve Kaçınma alt boyutlarına göre anlamlı fark bulunamamışken satranç eğitimi almayan öğrencilerde Kaçınma Ve Özdenetim alt boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Satranç eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında Problem Çözme Becerilerinde Güven, Kaçınma ve Özdenetim alt boyutlarına bakıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Satranç eğitimi almayan öğrencilerin problem çözme becerilerine özdenetim alt boyutuna göre anlamlı fark bulunmuştur. Koç (2014) "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri" başlığı altındaki çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algıları sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine Güven; Kaçınma ve genel problem çözme beceri algısı ortalamalarının sekizinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre bir problem durumu ile karşılaştıklarında etkin çözüm yolları bulacaklarına daha çok inandıkları ve güvendikleri söylenebilir. Ayrıca altıncı sınıf öğrencileri sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha az kaçınma eğilimi göstermektedirler ve daha yüksek genel problem çözme becerilerine yönelik algıya sahiptirler. Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin öz denetim puanlarının sekizinci sınıf öğrencilerinin öz denetim puanlarından daha yüksek olması altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre bir problem çözme sürecinde duygularını ve davranışlarını kontrol etmede daha yüksek inanca sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerilerine yönelik algıda düşüş olmaktadır. Satranç ile ilgili yapılan bir diğer çalışma "Investigation The Impact of Chess Play on Developing Meta-Cognitive Ability and Math Problem-Solving Power of Students at Different Levels of Education" Kazemia, Yektayar ve Bolban Abada (2012) bulgu sonuçları ve bu alandaki diğer araştırmalar, öğrencilere farklı eğitim seviyelerinde satranç öğretiminin matematiksel problem çözme kabiliyetini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır. Sezen ve Paliç (2011) tarafından yapılan "Lise Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarının Belirlenmesi" çalışmasına göre öğrencilerin problem çözme yeteneğine güvenleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Satranç eğitimi alan öğrencilerde problem çözme becerilerinin 3 alt ölçeği olan problem çözme becerisinde Güven, Özdenetim ve Kaçınma da anlamlı fark tespit edilmiş ve bunun yanında satranç eğitimi almayan öğrencilerin kendi algılarındaki ders başarı seviyelerinde kaçınma ve güven alt boyutlarına göre anlamlı fark bulunmuş özdenetim alt ölçeğinde ise anlamlı fark bulunamamıştır. "İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler" Bulut Serin ve Derin (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin, algılanan akademik başarısına göre, kişilerarası problem çözme becerisi ve algılanan

akademik başarıları ile denetim odağı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Koç “İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri” 2014, tarafından geliştirilen araştırmada ulaşılan bulgulara göre, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin toplam problem çözme becerilerine yönelik algı puanları orta; kaçınma alt boyutunda yüksek; problem çözme becerisine güven ve öz denetim alt boyutlarında orta düzeydedir. Yapılan bu çalışmanın sonucu doğrultusunda, 10 ile 14 yaş arası öğrencilerin satranç eğitimi almaları problem çözme becerisinde umulandan fazla başarılı oldukları ve verilen imkanlar doğrultusunda başarılarının üst seviyeye çıkacağı yönündedir.

Satranç eğitimi, problem çözme yeteneğini arttırmak için bir araç olarak kullanılabilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin satranç öğretmeyi planlamaları uygun olur ve böylece öğrencilerin müfredatın eğitim hedeflerine ulaşma niyeti ile daha iyi problem çözme becerisine sahip olan bireyler haline gelir.

Satranç eğitimi alan öğrenciler problem çözme becerilerini zamanlamayı mantıklı kullandıkları ortaya konmuştur.

- Öğrenciler üzerindeki etkileri akademik başarı seviyelerini arttıracakları öngörülmektedir.
- Problem çözme becerileri gelişmesi açısından çocuklara farkındalık uyandıran satranç sınıf düzeyine göre geliştirilebilir.
- Benzer araştırmalar daha erken yaşlara yönelik ve liselere uygun şekilde yapılabilir.
- Yapılan araştırma doğrultusunda çocukları etkileyen etmenlerin belirlenmesine dönük daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul ve ortaokullarda sınıf düzeylerine uygun satranç eğitim programı hazırlanmalıdır. satranç eğitmeni yetiştirilmesi konusuna gerekli önem verilmelidir. Satranç öğrencilerin problemleri çözmek için istekli olmalarını ve mantıksal düşünmeyi artıracakları düşünülerek tüm okullarda yaygınlaştırılmalıdır.
- Satranç eğitimi alan öğrencilerin öz güven ve özdenetimleri yüksek bulunmuştur. Buna göre satranç eğitimi tüm yaş gruplarında verilmelidir.
- Anaokul ile başlayan okul eğitimi çocuklarının ilkökul ve ortaokullarında kapsayacak şekilde satranç eğitimi okul müfredatlarında zorunlu ders olarak açılmalıdır.

İlkokul ve ortaokullar da öğrencilere problem çözme becerilerini geliştirmeleri maksadı ile verilmesi gereken eğitimin sınıf düzeylerine uygun olacak biçimde müfredatt satranç öğretim programı hazırlanıp sunulmalıdır. Bu çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkileri akademik başarı seviyelerini arttıracakları öngörülmektedir.

Satranç eğitimi alan öğrencilerin problem çözmeye zamanı mantıklı, konumsal ve stratejik yönden daha iyi kullandıkları ve daha verimli oldukları öngörülmüştür. Satranç eğitimine verilen önem artırılmalı, satranç eğitici yetiştirilmesi konusuna daha çok önem verilmeli ve doğru bir biçimde yönlendirilip eğitim verilmelidir. Satranç eğitiminin öğrencilerin problemleri çözmeye zamanlarını mantık çerçevesinde düşünmeye harcamalarını sağlayacağı için bütün okullarda yaygınlığının artması ile mantıklı olduğu konusunda okul öğretmenlerinin eğitilmesi gereklidir.

Problemler gündelik yaşamımızın her anında karşımıza çıkar. Bireylerin her biri bu problemler karşısında farklı tepkilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Kişilerin sorunların çözümünü üretebilmesi duygusal zekalarıyla ilgilidir. Duygusal zekayı oluşturan temel öğeler insanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin bir şekilde yönetme yeteneği ile oluşur.

KAYNAKLAR

Altun, M. (2013). *Düzenli Eğitsel Oyun Oynayan 11-12 Yaş Grubu Çocuklarda Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi*. Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altun, M., Dönmez, N., İnan, H., Taner, M., & Özdilek, Z. (2001). Altı yaş grubu çocukların problem çözme stratejileri ve bunlarla ilgili öğretmen ve müfettiş algıları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 211-230.

- Arsal, Z. (2009). *Problem Çözme Stratejilerinin Problem Çözme Başarısını Yordama Gücü*. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Artise, J. (1973). *Chess and Education* (Article No. 4) United States Chess Federation Scholastic Department.
- Bingham, A. (1983). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan, Dördüncü Baskı, MEB Basımevi, İstanbul.
- Crebert, G.; Patrick, C. J.; Cragnolini, V.; Smith, C.; Worsfold, K., & Webb, F. (2011). *Problem Solving Skills Toolkit*. 2nd Edition. <http://www.griffith.edu.au/gihe/resources-support/graduate-attributes>
- Bozkurt, N., Serin, O., & Emran, B. (2003). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem çözme, iletişim becerileri ve denetim odağı düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 1373-1392.
- Dauvergne, Dr P. (July, 2000). *The Case for Chess as a Tool to Develop Our Children's Minds*, University of Sydney
- Devecioğlu, Y., & Karadağ, Z. (2016). Amaç, Beklenti Ve Öneriler Bağlamında Zeka Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Erhan, E., Hazar, M., & Tekin, M. (2009). Satranç oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 11(2).
- Ekici, D. İ., & Balım, A. G. (2013). Ortaokul öğrencileri için problem çözme becerilerine yönelik algı ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 54-66.
- Hammond, M. S. (2014). *The Utilization Of Chess To Enhance Children's Academic Performance: An Integrative Review*
- Hong, S., & Bart, W. M. (2007) 'Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure', *International Journal of Special Education*, 22, 89-96
- Koç, C. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algıları Ve Öğrenme Sürecinde Yardım İstemeleri. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi*, Cilt 23, Sayı:2.
- Sadık, A. (2006). Factors influencing teachers' attitudes toward personal use and school use of computers: New evidence from a developing nation. *Evaluation Review*, 30(1), 86-113.
- Saraçoğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2002). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri İle Başarıları Arasındaki İlişki, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16, 149-162.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O., & Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 237-245.
- Serin, N. B., & Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Serin, O., Serin, N. B., & Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Serin, N. B., Ozbulak, B. E., & Serin, O. (2012). The Relationships Among Negative Thoughts, Problem Solving and Social Skills of School Psychological Consultants. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 12(49 A), 67-82.
- Serin, O. (2011). The effects of the computer-based instruction on the achievement and problem solving skills of the science and technology students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1).
- Serin, O. (2001). *Lisans ve Lisansüstü Düzeyindeki Fen Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Fen ve Bilgisayara Yönelik Tutumları İle Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Timmermans, R. E., Van Lieshout, E. C., & Verhoeven, L. (2007). Gender-related effects of contemporary math instruction for low performers on problem-solving behavior. *Learning and Instruction*, 17(1), 42-54.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı düşünce*. Acar Matbaacılık, İstanbul.
- Vatansever, V., & Özen, G. (2017). Tenis Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Üzerine Etkisi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 1-9. doi:10.14687/jhs.v14i1.4301
- Yalçın, B., Tetik, S., & Açıkgöz, A. (2010). Yükseköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi algıları ile kontrol odağı düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.

Extended Abstract

The sample of this study consists of students who received and did not receive chess training in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in primary and secondary schools in the Turkish Republic of Northern Cyprus in 2016-2017 academic year. In this study, problem solving skills of primary and secondary school students were examined in terms of different socio-demographic variables. The study was conducted on a total of 213 students, 100 girls (46.9%) and 113 boys (53.1%). 107 of these students were students who received chess training and 106 students who did not receive chess training. The Problem Solving Inventory for children (PSIC) receiving education at primary education level developed by Serin, BulutSerin and Saygılı (2010) was used in the study. As a result of the factor analysis of the scale, it was found out that Cronbach Alpha reliability coefficient was 0.83 having considered that 3 sub-dimensions of Problem Solving Skills are Confidence, Self-Control and Avoidance. SPSS program, t-test, variance analysis, ANOVA and Sheffe test methods were used in this study. According to the research results, problem solving skills did not differ between girls and boys. Having looked at the class levels of students receiving chess training, it has been found out that there was no significant difference in terms of the sub-dimensions of Confidence, Avoidance and Self-Control in Problem Solving Skills. There was a significant difference in confidence, self-esteem and avoidance in the problem solving ability of 3 subscales of problem-solving skills in students receiving chess training. Besides, students who did not receive chess training had their own perception of course success. A significant difference was found according to the dimensions of avoidance and trust but no significant difference was found in the self-control subscale. According to the level of confidence in problem solving ability in the education level variable of the mother, there was a significant difference in the students who received chess training but there was no significant difference in students who did not receive chess training. Students between the ages of ten and fourteen who took chess training were more successful than predicted at problem solving skills and success of students can be improved by chess training. Chess training can be used as a tool with the purpose of improve the skill of problem solving. The plan of lecturers to teach chess is appropriate and students become individuals who have the skills to solve problems with the aim of achieving education aims of the curriculum. Chess training programs should be prepared appropriate with the primary and secondary education levels furthermore essential significance should be given to place chess teachers at primary and secondary schools. As a result of this scientific study, a significant difference was found between the problem solving skills of the students receiving chess training and the students not receiving chess training. In accordance with the obtained results, no significant differences were found in the problem solving skills based on chess training in terms of the gender variable. Consequently, it can be said that the students receiving chess training develop problem solving skills regardless of the gender factor.