

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE
KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ:
AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ**

Havva ERDEM
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL
Mart, 2021
Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ
ETKİNLİKLERE KATILIM DÜZEYLERİNİN
BELİRLENMESİ: AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ

Hazırlayan
Havva ERDEM

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL

AFYONKARAHİSAR 2021

Bu tez çalışması; Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPK) Tarafından Desteklenmiştir. Proje No: “19.SOS.BİL.09”

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi: Afyonkarahisar Örneği**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/03/2021

İmza

Havva ERDEM

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Havva ERDEM
	Numarası	180682101
	Anabilim Dalı	Temel Eğitim
	Programı	Sınıf Eğitimi
	Program Düzeyi	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Sanatta Yeterlilik
Tezin Başlığı	İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)	
Tez Savunma Sınav Tarihi	08.03.2021	
Tez Savunma Sınav Saati	10:30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek oy birliği – oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: AFYONKARAHİSAR ÖRNEKLEMİ

Havva ERDEM

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

Mart, 2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL

Öğrencilerin, programda yer alan hedeflere ulaşabilmeleri için eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinliklere ve öğrenme ortamlarına duydukları ilginin belirlenmesi gereklidir. Bu yüzden öğrenci katılımının değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademelerinde öğrenim gören toplam 560 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve Laevers, Declercq ve Jackam (2010) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından geçerlik güvenirlik çalışması gerçekleştirilen Leuven Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde bir katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeyleri ile cinsiyet, ders türü, öğretmenin kıdemi ve mezun olduğu bölüm türü arasında anlamlı farklılık olduğu; öğrencilerin sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumları, anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, ailenin aylık geliri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra bazı katılım göstergelerinin sınıf düzeyi ve ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, katılım, sınıf içi etkinliklere katılım, katılım düzeyi

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' INVOLVEMENT IN CLASSROOM ACTIVITIES (AFYONKARAHİSAR SAMPLE)

Havva ERDEM

AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF BASIC EDUCATION

March, 2021

Advisor: Asst. Prof. Dr. Tuğçe AKYOL

It is necessary to determine students' interest in the activities and learning environments in educational institutions to enable them to reach the curriculum goals. Therefore, it is vital to assess the student involvement. The study aimed to determine primary school students' involvement level in classroom activities. The research population comprised students enrolled at primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Afyonkarahisar city center during the 2019-2020 academic year. A total of 560 students studying in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades at primary schools affiliated with Afyonkarahisar Provincial Directorate of National Education were included in the study sample. The research used a survey model with a quantitative research design. A Personal Information Form, developed by the author, and the Leuven Involvement Scale, developed by Laevers, Declercq and Jackamn (2010), were used as the data collection tools in the study. The validity and reliability tests regarding this source were conducted by the author. The data obtained during the study were analyzed with SPSS 20. The research revealed that students in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grades in primary school have a moderate involvement level. There is a significant difference between the involvement levels of primary school students by their gender, course type, seniority of the teacher, and the graduation department type. It was concluded that there is no significant difference between the students' grade level, their pre-school education status, and the age, education level, and the monthly income of their parents. Moreover, certain involvement indicators were found to differ significantly by grade level and course type.

Keywords: Primary school, involvement, involvement in classroom activities, level of involvement

ÖN SÖZ

İlkokul kademesinde öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyini belirleyip değerlendirmek; öğrenmede verimliliği arttırmada, öğrencinin şuan ki ve ileriye dönük eğitim-öğretim hayatındaki başarısının ön görülmesinde ve daha birçok durumda oldukça önemlidir. Bu çalışmada ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri belirlenmiştir.

Yüksek lisans süreci boyunca ve çalışmanın her aşamasında bilgi, görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, hiçbir zaman benden desteğini ve güvenini eksik etmeyen, her anlamda beni aydınlatan, kendimi geliştirmeme katkı sağlayan, azmi, çalışma düzeni, her zaman anlayışlı ve empatik yaklaşımı ile her zaman örnek alacağım değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuğçe AKYOL'a en içten sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Değerli zamanlarını ayırarak tez savunmamda yer alan, görüş ve önerileriyle büyük katkı sunan kıymetli hocalarım Sayın Prof. Dr. Nil DUBAN ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Aslı YÜKSEL'e teşekkür ederim ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmama destek olan Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAPK)'ya teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulamasını gerçekleştirdiğim okullarda bana destek olan okul idarecilerine, saygıdeğer öğretmenlere ve sevgili öğrencilere teşekkürlerimi sunarım. Aynı zamanda kendi yoğun çalışma süreci arasında zamanını ayırıp uygulama aşamasında çalışmama destek olan ve katkı sağlayan değerli öğretmen arkadaşım İremnur ŞEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim-öğretim hayatım boyunca üzerimde emekleri büyük olan ve bana öğrettikleri ve kattıkları herşey için kıymetli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Her zaman yanımda olduğunu ve desteğini hissettiğim, tanıştığımız günden bugüne kendisinden çok şey öğrendiğim değerli öğretmen arkadaşım ve dostum Fatma Gül ŞEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreçte desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen, beni iyi ve erdemli bir birey olacak şekilde yetiştirip bugünlere gelmeme vesile olan annem Gündar ERDEM ve babam Celal ERDEM'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışma süreci boyunca her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, beni her zaman destekleyen ve sabırla her zaman beni dinleyen, bana güç veren hayattaki en büyük şansım olan değerli abim İbrahim ERDEM'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Havva ERDEM
2021, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BİLİŞSEL GELİŞİM	4
1.1. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI.....	6
1.1.1. Duyusal Hareket Dönemi (0-2 yaş)	7
1.1.2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)	8
1.1.3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)	9
1.1.4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri)	10
2. KATILIM NEDİR?	10
2.1. KATILIM BOYUTLARI	12
2.2. KATILIMIN ÖNEMİ VE YARARLARI	14
2.3. KATILIMIN GÖSTERGELERİ	16
2.3.1. Konsantrasyon	17
2.3.2. Enerji	17
2.3.3. Karmaşıklık ve Yaratıcılık	17
2.3.4. Yüz İfadesi ve Duruş	18
2.3.5. Israr/Vazgeçmeme	18
2.3.6. Özen	18
2.3.7. Tepki Süresi	18
2.3.8. Sözler	18
2.3.9. Doyum.....	19
3. SINIF İÇİ ETKİNLİK	19
3.1. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM	20
3.2. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIMI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	21

İKİNCİ BÖLÜM SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM, KATILIM DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	24
1.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	24
1.2. YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	27
2. KATILIM DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	30
2.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR	30
2.2. YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	35
2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ	36
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI.....	37
3.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	37
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	37
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	37
4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ.....	37
4.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	42
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42
4.3.2. Leuven Katılım Ölçeği	42
4.3.3. Gözlem Prosedürleri	43
4.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ	44
4.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	47
5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	48
5.1. LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR	49
5.2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUAN ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	50
5.3. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	51
5.4. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINFI DÜZEYLERİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	52
5.5. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA GİRME DURUMUNA GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	53
5.6. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS TÜRÜNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	53
5.7. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİNDE YER ALAN KATILIM GÖSTERGELERİNE İLİŞKİN BULGULAR	54
5.7.1. Sınıf Düzeylerine Göre Katılım Göstergelerine İlişkin Bulgular	54
5.7.2. Ders Türüne Göre Dikkat ve Konsantrasyona İlişkin Bulgular	55
5.7.3. Ders Türüne Göre Beden Duruşuna İlişkin Bulgular	56
5.7.4. Ders Türüne Göre Jest ve Mimiklere İlişkin Bulgular	57
5.7.5. Ders Türüne Göre Israra İlişkin Bulgular	57
5.7.6. Ders Türüne Göre Yaratıcılığa İlişkin Bulgular	58
5.7.7. Ders Türüne Göre Doyuma İlişkin Bulgular	58
5.7.8. Ders Türüne Göre Sözlere İlişkin Bulgular	59
5.8. ANNE YAŞ VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	60
5.9. BABA YAŞ VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR	61
5.10. AİLELERİN AYLIK GELİR DURUMUNA GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	62
5.11. ÖĞRETMENLERİN KIDEMİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	62
5.12. ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUĞU BÖLÜME GÖRE GÖZLEM PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	63

5.13. LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ GÖZLEM FORMLARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME ÖRNEKLERİ	64
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	77
EKLER DİZİNİ	90
ÖZGEÇMİŞ	97

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğrenci Katılımının Boyutları.....	13
Tablo 2. Katılım Türleri.....	15
Tablo 3. Güvenirlilik Çalışmasında Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayısı.....	38
Tablo 4. Okullar ve Toplam Öğrenci Sayısı.....	38
Tablo 5. Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	39
Tablo 6. Anne ve Babaların Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 7. Ailelerin Aylık Gelirine Ait Demografik Bilgiler.....	41
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Bilgiler.....	41
Tablo 9. Veri Toplama Süreci.....	47
Tablo 10. Normallik Testi Sonuçları.....	47
Tablo 11. KGO/KGİ Tablosu	49
Tablo 12. Gözlemciler Güvenirlilik Sonuçları.....	50
Tablo 13. Öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları.....	50
Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	51
Tablo 15. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	52
Tablo 16. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	53
Tablo 17. Ders Türüne Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	53
Tablo 18. Sınıf Düzeylerine Göre Katılım Göstergeleri Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 19. Ders Türüne Göre Dikkat ve Konsantrasyon Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 20. Ders Türüne Göre Beden Duruşu Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 21. Ders Türüne Göre Jest ve Mimikler Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 22. Ders Türüne Göre Israr Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 23. Ders Türüne Göre Yaratıcılık Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 24. Ders Türüne Göre Doyum Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 25. Ders Türüne Göre Sözler Ki-Kare Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 26. Annelerin Yaşlarına Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 27. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	60
Tablo 28. Babaların Yaşına Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 29. Babaların Öğrenim Düzeyine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 30. Ailelerin Aylık Gelirine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 31. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Keuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	62
Tablo 32. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	63
Tablo 33. Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri.....	64

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- %:** Yüzde
N: Evren Büyüklüğü
n: Örneklem Büyüklüğü
ss: Standart Sapma
p: Anlamlılık (önemlilik) testine ilişkin olasılık değeri
H: Kruskal-Wallis H Testi
U: Mann Whitney U Testi
Ort.: Ortalama
Min.: Minimum
Max.: Maksimum
KGO: Kapsam Geçerlik Oranı
KGİ: Kapsam Geçerlik İndeksi
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK: Türk Dil Kurumu
vd.: Ve diğerleri

GİRİŞ

21. yüzyılda görülen teknolojik, bilimsel, sosyal ve kültürel gelişmeler ile birlikte eğitim sisteminde, okul yaşamında ve tüm öğretim kademelerindeki eğitim programlarında değişimler görülmektedir. Okul öncesinden liseye kadar tüm öğretim kademelerindeki öğrencilerin okulda gerçekleştirilen etkinliklere ve öğrenme ortamlarına duydukları ilginin değerlendirilmesi belirli bir alana özgü becerilerin kazanılması açısından önem kazanmaktadır. Günümüzde görülen akademik beklentiler doğrultusunda eğitim kurumları başarılı öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğretim programlarında yer alan hedeflerin bireylere kazandırılması gerekmektedir. Hijazi ve Naqvi (2006) programlarda yer alan hedefler dışında sosyo-ekonomik, psikolojik ve çevresel faktörlerin de öğrenci başarısını etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin iyi bir birey olarak yetiştirilmesinde ve başarılı olmasında etkili olan faktörlerden biri öğrenci katılımıdır. Bu yüzden öğrenme ortamı olarak nitelendirilen okullarda öğrenci katılımının sağlanması gereklidir.

Farklı öğretim kademelerindeki öğrenci katılımının önemini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Schnitzler vd., 2020; Laevers, 1993; Stephenson vd., 2020). Araştırmalarda katılımın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılması araştırmacılar tarafından katılıma ilgi duyulmasına neden olmuştur. Katılım kavramına yönelik yapılan tanımlar ve katılımın değerlendirilmesi ile ilgili farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir (Sinatra vd., 2015). Laevers (2005a) katılımı, bebeklerde ve yetişkinlerde bireysel ya da grup içinde gözlemlenebilen zihinsel bir süreç olarak ifade etmektedir. Nas (2000) öğrencinin gerekli davranışları kazanabilmesi için etkinliklerde aktif şekilde yer alması olarak tanımlamaktadır. Reschly ve Christenson (2012) katılımı; ev, okul ve toplumu öğrencilere bağlayan önemli bir bilişsel araç olarak ifade etmiştir.

Laevers (2005a) öğrenme ortamlarının kalitesinin belirlenmesinde duygusal iyi oluşluk ve katılım düzeyi olmak üzere iki boyut olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında katılım sağladıkları yer ise etkinlik zamanlarıdır. Çocukların etkinlik zamanlarında gösterdikleri katılım, gelişimlerini etkilemektedir. Her çocuğun gelişimsel özellikleri gibi sınıf içi etkinliklere katılımları da farklı düzeylerde olabilir. Bunun sebebi katılımı etkileyen değişkenlerin farklılık göstermesidir. Bu değişkenler arasında çocuğun bilişsel gelişim düzeyi, en önemli ve ayırt edici değişken olarak yer almaktadır (Laevers & Declercq, 2011). Wadsworth (2015), çocukların

sınıfta edinecekleri bilgiler ile bilişsel gelişim düzeyleri arasında büyük farklılıklar olabileceğini belirtmektedir. Bu durumun hem karma sınıflarda hem de homojen sınıflarda farklılık gösterebileceğini, çocukların bireysel farklılıklarının olduğunu, her çocuğun öğrenmesi ve kavraması gereken şeylerin, düşünme süresinin ve etkinliklere sağladığı katkıların farklı olabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenciler onlara doğrudan her şeyin sunulduğu, hiçbir şekilde sürece dahil edilmedikleri, öğrenme sürecinde pasif kaldıkları öğrenme ortamlarında tam olarak katılım sağlayamazlar (Davies vd., 2006). Öğrenme süreçlerini desteklemek için her öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı desteklenebilir ya da yapılan etkinliğe karşı öğrencinin dikkati çekilerek, güdülenebilir. Öğrencinin sınıf içindeki etkinliklere katılımının desteklenmesi için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Emilson ve Folkesson (2006) öğretmenlerin etkinliklerdeki kontrolünün çocuk katılımı üzerinde oldukça etkili olduğunu, bunun yanında çocuk merkezli uygulamalar gerçekleştiren öğretmenlerin de çocuk katılımında daha etkili olduklarını tespit etmişlerdir. Öğretmenler tarafından planlanan yapılandırılmış etkinliklerde çocukların seçme şanslarının kısıtlandığı, yapılandırılmamış etkinliklerde ise çocuk katılımının arttığını gözlemlemişlerdir.

Öğretmen öğrenci ilişkisi (Pianta, 2006) ve öğretmen desteğinin (Urdan & Midgley, 2003) katılımı etkilediği belirtilmektedir. İlkokul kademesinde yapılan birçok araştırmada öğrencilerin etkinlik zamanlarında katılımın desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (DiPerna vd., 2005; Hughes & Kwok, 2007; Ladd vd., 1999; Ladd & Dinella, 2009). Mevcut programların kalitesinin belirlenmesi (Raspa vd., 2001), öğrencilerin daha sonraki eğitim kademelerinde sahip olacakları başarının yordanması (Theodotou, 2015) açısından öğrencilerin katılım düzeylerinin değerlendirilmesi gereklidir.

Literatür incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma olduğu ve gözleme dayalı bir ölçme aracının kullanılmadığı görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada katılım düzeylerini destekleyecek gerekli düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacak bir ölçme aracının ülkemizde ilgili alan yazına kazandırılması ve ilkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

TANIMLAR

Sınıf İçi Etkinlik: Öğretmenin sunuş yoluyla anlatmış olduğu bilgileri dinledikten sonra öğrendiklerini buna uygun etkinliklerde uygulamasıdır (English Teaching Forum, 2010).

Davranışsal Katılım: Öğrencilerin sınıf diyaloglarına katılma, verilen görevleri zamanında tamamlama, okul ve sınıf kurallarına uyma gibi davranışlarından oluşmaktadır (Wang & Eccles, 2013).

Ders: Öğretmenin öğrenciye belirli bir sürede verdiği bilgidir (Türk Dil Kurumu, 2019).

Katılım Göstergeleri: Katılımın göstergeleri, çocukların nasıl konsantre oldukları ve süreçten nasıl etkilendikleri, etkinliklerde nasıl yer aldıkları ve kendi potansiyellerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri durumları belirleyen özelliklerdir (Laevers & Declercq, 2018).

Katılım: Etkinlik zamanlarında çocukların kendi potansiyellerini ortaya koydukları bilişsel süreçlerdir (Laevers, 2005a).

Öğrenci Katılımı: Konsantrasyon, sınıftaki görevlerin tamamlanması, öğretmenin sorduğu sorulara verilen cevapların oluşturduğu bir süreçtir (Geoghegan vd., 2013).

Etkinlik: Programda yer alan kazanımlara yönelik materyaller ve kaynaklar yardımıyla, aktif katılım sergileyerek bir ürün meydana getirilen, ilgi çekici ve merak uyandıran eğitsel faaliyetlerdir (Özmantar vd., 2010).

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde katılımı etkileyen değişkenler arasında yer alan bilişsel gelişime ve bilişsel gelişimin dönemleri ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Katılım kavramı ve öğrenci katılımı ile ilgili bilgilere yer vermeden önce bilişsel gelişim ve bilişsel gelişim dönemlerinin bilinmesinin katılımın önemi hakkında bir bakış açısı oluşturmaya katkı sağlayacağı öngörülmüştür. Bilişsel gelişim dönemlerinin bilinmesinin, eğitim kurumlarında katılımın sağlanmasında nasıl bir etki yapacağı daha iyi ortaya konulacaktır.

1. BİLİŞSEL GELİŞİM

İlkokul dönemi öğrencilerin öğretim programlarında yer alan kazanım, değer, beceri ve yetkinlikleri kazanmalarında önemli bir öğretim kademesidir. Bu dönemde, öğrencilerin sahip oldukları farklı gelişimsel özelliklere ve bireysel farklılıklara uygun yaklaşımlar sergilenmelidir (Canbulat, 2009).

Literatür incelendiğinde bilişsel gelişim kavramı ile ilgili birçok tanım yer almaktadır. Ancak bilişsel gelişim kavramından önce gelişim kavramını tanımlamak parçadan bütüne doğru giderek kavramlar arasındaki bütünlüğü sağlamamızda daha faydalı olacaktır. Türk Dil Kurumu gelişimi; gelişme işi, büyüme, ilerleme olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Yeşilyaprak (2014) gelişimi; döllenmeden ölüme kadar devam eden yaşam içerisinde organizmada gözlenen düzenli ve sürekli değişiklikler olarak tanımlamaktadır. Aydın (2016) gelişimi, çevre ve kalıtım arasında gerçekleşen etkileşimin sonucunda oluşan ürün olarak ifade etmektedir. Yapılan tanımlardan yola çıkarak gelişim sonucunda meydana gelen değişiklikler yaşam boyu devam etmekle birlikte herkes aynı gelişimi aynı zamanda göstermeyebilir. Gelişimin belirli kritik dönemleri bulunmaktadır. Gelişim sürecinde öğrenciler farklı özellikler göstermekle birlikte zaman etkeni ile birlikte belli yaş gruplarında ortak kişilik özellikleri de bulunabilir (Aydın, 2016). Bu durum aynı zamanda gelişimin temel ilkeleri arasında yer almaktadır. Gelişimin diğer temel ilkeleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Gelişim süreklidir ve belli aşamalardan geçer.
2. Gelişim belli bir sıra izler.
3. Gelişim nöbetleşe devam eder.
4. Gelişimde kritik dönemler vardır.

5. Gelişim bir bütündür ve değişik gelişim alanları birbiriyle ilişkilidir.

6. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır (Gündoğdu, 2019).

Yaşam süresi boyunca gelişim dönemlerinden geçilmektedir. Bu gelişim dönemlerinin her birinde belirlenmiş gelişim görevleri bulunmaktadır. Gelişim görevlerinin yerine getirilmesi ile kişi bir sonraki gelişim dönemine daha rahat girer. Okul öncesi, ilkököl ve ortaoköl kademlerindeki yaş gruplarından beklenen gelişim görevleri birbirinden farklıdır. Araştırma konusu ile bağlantılı olarak ilkököl kademesindeki öğrencilerin gelişim görevleri üzerinde durulmuştur. İlkoköl kademesi 7-11 yaş arasındaki ikinci çocukluk dönemini kapsamaktadır. İlkoköl kademesinde gerçekleşmesi gereken gelişim görevleri aşağıda verilmiştir.

1. Bireysel tutumlar oluşturma: Öğretmen, öğrencinin farklı yönleriyle kendini tanıması ve zenginleştirilmesi için yardımcı olmalıdır.

2. Sosyal gelişimi ile birlikte yaşlılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme ve kişilerarası iletişimi zenginleştirme.

3. İlkokölün da hedeflerinden biri olan okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili üç temel beceriyi geliştirme.

4. Kendisi için önemli olan yetişkinleri kendine rol model seçerek cinsiyetine uygun rolü geliştirme.

5. Kendine özgü vicdan ve değerlere ait düzen geliştirme.

6. Kendi kararları vermesine ve sorumluluk almasına olanak sağlanırsa, kişisel bağımsızlığını kazanmaya başlama (Erden ve Akman, 2018: 40).

Gelişim görevlerinden yola çıkarak her alanda gelişmesi gereken öğrencilerin okullarda gelişimini desteklemek ve gelişimlerine kendilerini de katarak bir yol izlenmesi bu görevlerin daha hızlı gerçekleşmesini sağlayabilir. Bu nedenle öğrencilerin gelişim görevlerini tamamlayabilmeleri için süreci kolaylaştırmak amacıyla öğretmenlerin öğrencilere uygun ortamlar sağlamaları gerekir.

Öğrencilerin gelişiminde etkili olan alanlardan biri bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişim alanı beyin ve duyu işlevleri ile yakından ilişkili olduğu için öğrencinin gelişiminde diğer gelişim alanları hakkında da bilgi vermektedir. Bu nedenle gelişimin bir bütün olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Şahin, 2019). Gelişim kavramı gibi bilişsel gelişim ile ilgili farklı tanımlar olduğu görülmektedir. Alan yazında bilişsel gelişim, zihinsel gelişim başlığı ile de karşımıza çıkmaktadır (Çakıcı, 2010; Kol, 2011;

Köseoğlu ve Kavak 2001; Demirbaş ve Ertuğrul, 2012; Tan, 2020). Bilişsel gelişimin tanımı çocuk ve çevrenin bir süreç sonunda ortaya koyduğu ürün olarak görülmektedir (Wadsworth, 2015). Bilişsel gelişim, problem çözme ve düşünme süreçlerindeki ilerleme ve anlama ve kavrama da kullanılan bilişsel yetilerin kullanımı olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2019). Aydın (2016) bilişsel gelişimi, kişinin kendini, dünyayı ve yaşamı anlamaya çalıştığı düşünsel ve duygusal etkinlikler olarak ifade etmiştir. Bu tanımlar ile birlikte öğrenciler arasındaki gelişimsel farklılıkları daha iyi anlayabilmek için Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramını bilmek önemlidir.

1.1. BİLİŞSEL GELİŞİM KURAMI

Eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencilere; yetkinlikler ile bütünleştirilerek potansiyellerinin, ilgi ve becerilerinin desteklenip açığa çıkarılması, onlara iyi bir rehber olunması konularında bilişsel gelişim dönemlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Güneş ve Güneş, 2017). Tüm bu konular dışında öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımının sağlanmasında da bilişsel gelişim dönemleri etkili olmaktadır. Bu bağlamda Jean Piaget'in bilişsel gelişim kuramında yer alan gelişim dönemleri ölçüt alınmıştır.

Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramını daha iyi kavrayabilmek için gelişim dönemleri içinde çok kullanılan bazı kavramların bilinmesi gerekmektedir. Bunlar şema, uyum sağlama, düzenleme ve dengeleme kavramlarıdır. Kaya (2010) bu temel kavramların bilişsel gelişim süreçlerinin bütününde yer aldığını ifade etmiştir.

Şema: Çocukların ve yetişkinlerin soyut durumlar veya nesnelere ile ilgili kullandığı biçimlerdir. İlkokul öğrencisinin matematik probleminin nasıl çözüleceğini öğrenmesi ya da oyun ve fiziki etkinlikler dersinde bir oyunun nasıl oynanması gerektiğini öğrenmesi şemaya örnek olarak verilebilir. Şemalar davranışsal ve bilişsel olarak ikiye ayrılabilir (Arı, 2018). Erden ve Akman (2018) şema kavramını, değiştirilerek farklı alanlara uygulanabilen biyolojik hareketler olarak tanımlamış ve şemaları öğrenmede etkili olan araçlar olarak ifade etmiştir. Cahan (1984) şemaların, bilgileri anlamlı hale getirmek ve hayati anlamak için temel noktalar olduğunu ifade etmektedir.

Uyum sağlama: Çocuk yeni bir nesne ya da durumla karşılaştığında daha önce öğrendiği şemaya göre onu anlamlandırmaya çalışır. Eskiden edindiği şema yeni durumu anlamlandırmak için yeterli değilse, çocuk şemayı değiştirebilir. Şemanın bu şekilde değiştirilmesine uyum sağlama denir (Altay, 2012).

Düzenleme: Arı (2018) düzenlemede, Piaget'in iki durum olduğunu ifade ettiğini söylemiştir. İlk durumda çocuklar nesnelere ilgili şemasını yeniden düzenleyebilir. İkinci durum da ise eskiden var olan şemasını yeni nesneye ya da duruma uydurmaya çalışır.

Dengeleme: Çocuk yeni öğrendiği bilgiyi var olan şemasına uydurmaya çalışır. Yeni öğrendiği bilgi şemasına uymadığında bir denge sağlamaya çalışır ve yeni şema oluşturmaya başlar (Aydın, 2014). Yeni bilgiler öğrendiğimizde bilişsel dengemiz bozulabilir. Bu nedenle bilişsel dengeye ulaşmak için çabalamamız gerekir. Temel kavramlar arasında bilişsel gelişimi sağlayan en etkin kavram dengelemedir. Öğrenmenin temelinde de dengeleme işi vardır (Arı, 2018).

Bilişsel gelişimin hangi nedenlerle ortaya çıktığını ve nasıl oluştuğunu açıklarken yukarıda belirtilen her kavramın bilinmesi gerekmektedir (Piaget, 1973).

Piaget, bilişsel gelişimin içerik, işlev ve yapı olmak üzere üç faktörden oluştuğunu söylemiştir. İçerik; çocukların bilgi sahibi olduğu şeyler ve zihinsel etkinliği yansıtan, gözlemlenebilir davranışları belirtir. Bu durumda zihnin içindekiler öğrencilerde farklı yaşlarda değişebilmektedir. İşlev; bilişsel gelişimde sabit ve sürekli özümleme ve düzenleme içeren zihinsel etkinliğin özellikleridir. Yapı; belirli davranışların ortaya çıkmasını sağlayan organizasyonel özelliklerdir (Wadsworth, 2015).

Çocuklar üzerinde uzun süreli çalışmalar yapan Jean Piaget, bilişsel gelişimi açıklamaya çalışmıştır. Çalışmaları sonucunda çocukların iç dünyalarının yetişkinlerden farklı olduğunu düşünen Piaget, bilişsel gelişimi dört döneme ayırmıştır (Aydın, 2016). Bu dönemler en küçük yaş grubundan en büyük yaş grubuna doğru sırasıyla; duyuşsal hareket dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olmak üzere dört döneme ayrılmaktadır. Bu dönemler her çocukta farklı zaman ve durumlarda gerçekleşmesinden dolayı, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını da farklı yönlerden etkileyecektir. Bu nedenle bilişsel gelişim dönemlerini hitap ettiği yaş grubuna göre çok iyi bilmek ve anlamlandırmak gerekmektedir. Bilişsel gelişim dönemlerine başlıklar halinde, ayrıntılı açıklamalarıyla aşağıda yer verilmiştir.

1.1.1. Duyusal Hareket Dönemi (0-2 yaş)

Literatürde duyuşsal hareket dönemine ait farklı kaynaklar incelendiğinde bebeğin doğumundan iki yaşına kadar geçirdiği zaman dilimi bu dönemi yansıtmaktadır (Dilekmen, 2019: 77; Erden ve Akman, 2018: 64; Arı, 2018: 52; Wadsworth, 2015:33)

Bu dönemde çocuk nesnelere değişmezliğini tahmin ederek farkedebilir. Örneğin bir bebeğin elline bir top verildiğinde aradan belli bir zaman geçtikten sonra aynı topu tekrar aldığında, o topun daha önce aldığı aynı top olduğunu bilemez. Bebek için her yaşıdığı şey yeni baştan yaşıyor gibi ve sadece duyu organlarını kullandığı bir dönemdir. Bir yaşına doğru nesnenin kalıcılığı durumunu farketmeye başlar. Nesnelere kalıcılığı olarak ifade ettiğimiz durumda bebeğin önünden herhangi bir nesne kaldırıldığında bebek, nesneyi çevresinde aramaktadır (Küçükkaragöz, 2014: 92-93). Dönemin sonuna doğru bebekler bilinçli düşünmeye başlarlar. Dönemin başında çoğunlukla duyuusal- motor gelişimi gözlenirken dönemin sonunda daha çok bilişsel gelişim görülür (Aydın, 2016). Piaget duyuusal-hareket döneminde ya da sonraki yıllarda konuşma, okuma ve yazma gibi etkinliklerden ziyade yaparak, yaşayarak öğrenilen somut etkinlikler ile eğitimin daha verimli ve etkili olduğunu ifade etmektedir (Küçükkaragöz, 2014: 94).

1.1.2. İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş)

İşlem öncesi dönem 2-7 yaş aralığındaki dönemi kapsamaktadır. İncelenen kaynaklarda bu dönem sembolik ve sezgisel olmak üzere iki basamağa ayrılmaktadır. Piaget'in bilişsel gelişim dönemlerini sırasıyla bir bütün halinde kavrayabilmek amacıyla işlem öncesi dönem, sadece genel özellikleri bağlamında aktarılmıştır.

Bu dönemde çocuk, dili kullanmaya ve semboller geliştirmeye başlamaktadır. Çocuklar, mantıksal olarak tek yönlü olarak düşünme yapısına sahiptirler. Diğer insanların bakış açılarını anlamada güçlük çekerler (Türkan, 2010). Egosantirik olarak adlandırılan benmerkezci düşünce şekli dönemin en belirgin özelliklerindedir. Bir probleme ait çözüm yolunun birden çok olabileceğini düşünemezler. Aynı zamanda bu dönem çocukların paralel oyun gösterdikleri dönemdir. Paralel oyunda çocuklar, bir arada bulduklarında hep birlikte oyun oynuyor izlenimi verseler de çocuklar ayrı ayrı tek başlarına oyun oynamaktadırlar. Dönemin ilk başlarında çocuklarda toplu monolog konuşmaları görülmektedir. Toplu monologda her çocuk farklı konularda konuşur ancak hiçbir çocuk birbirinin söylediklerini dinlememektedir. Çocuklar birçok sembolik oyun oynamaktadır. Çocuklar bu dönemde bilişsel olarak işlem yapamazlar ancak dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. (Canbulat, 2009). Bu dönemdeki çocukların dil gelişimleri farklı etkinlikler ve oyunlar oynatılarak desteklenebilir. Duyusal hareket döneminde kazanılmamış olan korunum işlem öncesi dönemde de yoktur.

1.1.3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)

Somut işlemler dönemi 7-11 yaş aralığında gerçekleşen bir dönemdir. Çalışmaya teşkil eden 7-11 yaş öğrenci grubu bu dönemde belirtilen yaş aralığına sahiptir. Problemlerin mantıklı çözümler ile bulunduğu bir dönemdir (Türkan, 2010). Karmaşık problemleri somut olduğu sürece çözebilir fakat soyut problemler hala çözülememektedir (Senemoğlu, 2012, s.48).

Çocuklar kuralları anlayıp, uygulayabilirler. Dönemin isminden de anlaşılacağı şekilde çoğunlukla somut nesnelere üzerinde düşünürler (Türkan, 2010). Tersine dönüştürülebilirlik bu dönemde kazanılmaya başlanmaktadır. Tersine dönüştürülebilirlik kavramı çocuğun problem çözerken hem ileri, hem de geriye doğru düşünebilmesidir. Bu döneme ait diğer bir özellik, çocuk çoklu sınıflama yapabilir. Örneğin bir grup nesneyi birden fazla özelliğe göre sınıflandırabilir. İşlem öncesi dönemdeki çocuğun yaptığı sınıflandırma nesnenin tek bir özelliğine dayanırken somut işlemler döneminde birden fazla özelliğe göre sınıflandırma yapılmaktadır (İrkin, 2012). Bu dönemde öğrenciler kuralları ve adaleti anlama gibi ahlaki kavramları geliştirmektedir (Wadsworth, 2015). Bu dönemde öğrencilerin düşüncesi yetişkinlerin düşüncesi kadar soyut değildir ancak somut kavramların anlaşıldığı ve soyut düşünmeye de başlangıç yapılmaktadır (Şahin, 2019). Somut işlemler döneminin başında madde, sıvı miktarı, sayı ve alan korunumu kavranabilmektedir. Hacim korunumu; ağırlık, kütle ve boyut kavramlarını içermesinden dolayı somut işlemleri döneminin sonuna doğru kavranabilmektedir (Arı, 2018, s.96-97).

Hançer vd. (2003) somut işlemler döneminin işlem öncesi ve soyut işlemler dönemi arasında kalan bir evre olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle somut işlemler döneminde öğrencilere, yeni öğrendikleri becerileri uygulama yapabilmelerini sağlayan eğitimler verilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Öğrenciler bu dönemde yaparak yaşayarak öğrenme sağlarlar. Öğrenmenin gerçekleşmesi için konuların somut hale getirilerek verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere çizerek, daha çok duyu organlara hitap ederek konular anlatıldığında başarılı olurlar (Dilekmen, 2019).

1.1.4. Soyut İşlemler Dönemi (11 yaş ve üzeri)

Somut işlemler dönemi 11-15 yaş aralığında gerçekleşen bir dönemdir. Bu dönemde çocuk ergenlik çağı dönemine de girmesi sebebiyle daha küçük yaş grubundaki çocukların düşüncelerinden oldukça farklı düşünmektedir.

Bu dönemde, zihinden işlemler yapılarak problemler çözülmeye başlanır. Bu dönem yaş grubunda; kendi duygu ve düşüncelerinin, kişiliklerinin bilincinde olduğu

bir benmerkezcilikleri vardır. Kendi fiziksel özellikleriyle ve davranışlarıyla çok fazla ilgilenir ve başkalarının da bu fiziksel özellikleri ve davranışlarla kendisi kadar ilgilendiğini düşünür (İrkin, 2012).

Piaget'in kendi çocukları üzerinde gözlemlere dayalı olarak geliştirmiş olduğu kuram; çocukluğun ilk yıllarından itibaren farklı gelişim evrelerinde, insanın düşünce sisteminin birbirinden oldukça farklı bir yapısı olduğuna işaret eden bir kuramdır (Can, 2011). Piaget bütün çocukların düşünceye yönelik aynı davranış sırasını izlediklerini ileri sürmektedir. Ancak her döneme giriş yaşları çevrenin etkisiyle değişebilmektedir. Çocuklar dönemler arasında ilerlerken, bilişsel yapıları da giderek karmaşık hale gelmektedir (Gander & Gardiner, 2004: 252).

Türkiye' de, ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler 66 aylık iken okula başlamaktadır. Bu durumda ilkokula başlayan öğrenciler yaklaşık olarak işlem öncesi dönem (2-7) ve somut işlemler dönemi (7-11 yaş) arasındaki sürece denk gelmektedir (Kılınç Şahin, 2017). Bu nedenle araştırma kapsamında yer alan yaş grubu bilişsel gelişim dönemlerine göre işlem öncesi ve somut işlemler döneminde yer alan gelişim özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Gelişim özelliklerinin bilinmesi öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımlarını sağlama noktasında önemlidir ve öğrencilerin yaş gruplarına göre sınıf içinde yapılan etkinliklerde doğru planlama yapılmasını sağlayacaktır.

2. KATILIM NEDİR?

Katılım ile ilgili literatür incelendiğinde farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Laevers (2005a) çocukların etkinlik sırasında gözlemlendiğimiz davranışlarını katılım olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda katılımın her gelişim evresinde ve her yaş düzeyinde gözlemlenebilir olduğunu ifade etmektedir. Bu duruma bağlı olarak katılım, çocukların öğrenme ortamlarına gösterdikleri ilginin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler bir etkinliğe katılım gösterdiklerinde kendi ilgilerini ve yeteneklerini keşfederek öğrenme süreçlerinde aktif bir şekilde yer alırlar (Laevers, 2005b). Bu durum, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını öğrencilerin katılımlarını destekleyecek şekilde düzenlemelerini gerektirmektedir (Declercq vd., 2011).

Öğrenci katılımının sağlanması ve desteklenmesi için eğitim programları hazırlanmalı veya mevcut programlar düzenlenmelidir. Katılım kavramının bir gruba ait olma, ilişkilendirme, karar verme ve bu kararlarını uygulamaya geçirme gibi günlük

yaşam becerileri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Percy-Smith & Thomas, 2010). Ayrıca temel yaşam becerileri, ilkökul öğretim programlarının amacını oluşturmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2003). Sarıtepeci ve Yıldız (2014) öğrenme ortamındaki akademik başarı kadar, öğrenci katılımının da önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin katılımının sağlanması için öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Ülkemizde ilkökullarda uygulanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır (MEB, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; 2018e; 2018f). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler eğitimin merkezinde yer alır ve öğretmenleri ile birlikte öğrenirler (Yeşilyurt, 2013). Bu yüzden ilkökulda öğrenci merkezli bir katılımın sağlanması gereklidir. Öğretmenler, öğrencilere rehberlik ederek öğrenme sürecine aktif bir şekilde dahil ettikleri zaman daha etkili bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir (DeVries vd., 2002; Worsley vd., 2004). Başal (2001) bu yüzden ilkökul öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerinin etkinliklere katılıp katılmadıklarını değerlendirmelerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Katılım birçok faktörden etkilenmesi nedeniyle değişken bir özelliğe sahip olduğu için öğretmenlerin bu sürece katkı sağlamaları önemlidir (Gibbs & Poskitt, 2010).

Finn ve Zimmer (2012) katılımın tanımı ile ilgili noktaları şu şekilde açıklamıştır:

- Öğrencilerin akademik başarıları için katılım davranışlarını gözlemlemek ve değerlendirmek gereklidir. Katılım davranışlarının erken yaşlardan itibaren belirlenmesi öğrencilerin ilkökul ve sonraki öğretim kademelerinde ortaya çıkabilecek başarısızlıkları veya okul terki gibi durumların daha erken belirlenmesine yardımcı olur.
- Katılım davranışları öğrenme süreçlerinde yer aldığı için her öğretim kademesinde değerlendirilebilmektedir ve öğretmenler tarafından kolayca anlaşılabilir.
- Okul devamlılığının sağlanması için de katılım ve ısrar etme durumu gereklidir. Katılım, yani ısrar etme durumu sınıfta yaşanan bir sorunu çözmekten liseden mezun olmaya kadar farklılıklar göstermektedir.
- Öğrenci katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişki farklı deneysel araştırmalarda incelenmektedir.

- Öğretmen ve okul tarafından, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek ve farklı zorluklar ile baş edebilme becerilerini kazandıracak uygulamaların gerçekleştirilmesi öğrenci katılımını etkilemektedir.

2.1. KATILIM BOYUTLARI

Günümüzde yapılan çalışmalarda ifade edilen katılım tanımı öğrencilerin duygu, davranış ve biliş yönlerini içeren çok boyutlu bir kavram olarak görülmektedir (Fredricks vd., 2004). Katılımın sınıflandırılmasına yönelik yapılan ilk araştırmalarda katılımın davranışsal ve duygusal boyutları olduğu belirtilmiştir (Finn & Voelkl, 1993; Ryan vd., 1994). Daha sonraki araştırmalarda ise katılımın davranışsal, bilişsel ve duygusal olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir (Wigfield vd., 2008). Wang ve Eccles (2013) üç boyutlu sınıflandırmaya ait şu açıklamaları yapmıştır:

Davranışsal katılım: Öğrencilerin sınıf diyaloglarına katılma, verilen görevleri zamanında tamamlama, okul ve sınıf kurallarına uyma gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Duygusal katılım: Öğrencilerin sınıfta olmaktan mutlu olmaları, derslerdeki dikkatlerini göstermeleri gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Bilişsel katılım: Sınıfta öğrendiklerini bir sonraki öğretim kademesine aktarabilmesi ve öğrendiği bilgiyi yaşamında kullanabiliyor olması gibi davranışlardan oluşmaktadır.

Katılımın üç boyutuna ilişkin farklı özelliklerin yer aldığı Tablo 1 aşağıda verilmiştir (Gibbs & Poskitt, 2010):

Tablo 1. Öğrenci Katılımının Boyutları

Boyutlar	Özellikler
Davranışsal	Katılım Hazır Bulunma Görevde Davranış Kurallara uyma Çaba, ısrar, konsantrasyon, dikkat, katkı Okulla ilgili faaliyetlere katılım
Duygusal	Öğretmenine ve sınıf arkadaşlarına gösterdiği tepkiler Akademik faaliyet ve okul Öğrenci tutumu (düşünceler, duygular, bakış açısı) Öğrenmenin değerinin önemi İlgi ve keyif Mutluluk Okulla özdeşleşme Okula aidiyet duygusu

Tablo 1. (Devam)Öğrenci Katılımının Boyutları

Boyutlar	Özellikler
Bilişsel	İrade öğrenimi (seçime göre öğrenme) Yatırım ve çaba gösterme isteği Düşünceli olma (derin düşünme süreçlerini uygulama) Öz denetim Hedef belirleme Meta-bilişsel stratejilerin kullanımı Meydan okuma tercihi Esneklik ve kalıcılık Uсталık oryantasyonu Temsilcilik duygusu

Kaynak: Gibbs & Poskitt, 2010.

Tablo 1 incelendiğinde davranışsal katılım gösteren öğrenciler okula devam etme, okul etkinliklerine katılma ve okul kurallarına uyma konusunda olumlu tutum sergiler. Duygusal katılım gösteren öğrenciler okula aidiyet duygusu geliştirir, öğrenmeye ilgi duyarlar. Bilişsel katılım gösteren öğrenciler ise öğrenme konusunda hevesli olup, zor olan görevleri yerine getirmekten çekinmezler ve başarıları hakkında farkındalığa özdenetim becerilerine sahip olurlar (Gibbs & Poskitt, 2010).

Davranışsal katılım, öğrencilerin etkinliklere katılımını ve etkinlik sırasındaki çabalarını göstermektedir (Skinner vd., 2009). Öğrencilerin sınıfta dersi dinleme, sınıftaki diyaloglara katılma, öğretmenin sorusuna cevap verme gibi süreçlerin davranışsal katılım ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Baroody & Diamond, 2013; Hännikäinen & Rasku-Puttonen, 2010). Tüm bunların yanısıra öğrencilerin kurallara uyması, olumsuz davranışlardan uzak durması da davranışsal katılımın özelliklerinden biridir (Finn & Rock, 1997). Fredricks vd. (2004) davranışsal katılımı, öğrencilerin ders içindeki ve ders dışındaki etkinliklerde yer almaları olarak ifade etmektedir. Başka bir tanımda ise öğrencilerin öğrenme sürecinde; dikkat sağlaması, gayret göstermesi ve ısrar etmesi gibi durumlar davranışsal katılım olarak ifade edilmiştir (Birch & Ladd, 1997). İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada öğrenciler, katılım sırasında davranışsal katılım boyutuna ait davranışlar sergilemektedir.

Enerji harcanan ve dikkatle devamlılığı sağlanan etkinliklere dahil olma durumunu içerdiği için okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik yapılan çalışmalarda davranışsal katılımın incelendiği görülmektedir (Keen vd., 2011; Laevers

& Declercq, 2011; Lam vd., 2012; Robinson & Lubienski, 2011; Skinner & Pitzer, 2012). Yapılan çalışmalarda davranışsal katılımın bir sonraki öğretim kademesindeki akademik başarının bir belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir (Bierman vd., 2009; Li vd., 2010; Taylor & Nelms, 2006). Aynı zamanda okulu bırakan öğrencilerin sayılarındaki azalmanın temel nedeni arasında davranışsal katılımın olduğu belirlenmiştir (National Research Council and Institute of Medicine, 2004; Reschly vd., 2008). Baker vd. (2008) davranışsal katılımın, akademik görevlerdeki öğrenmeler üzerinde de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Mevcut çalışmada katılım terimi, çocukların öğrenme sürecine, belirli özellikler doğrultusunda sınıf içi etkinliklere dâhil olma durumlarının belirlenmesini içerdiği için davranışsal katılım kavramı olarak kullanılacaktır.

2.2. KATILIMIN ÖNEMİ VE YARARLARI

Okullarda öğrenciler ile ilgili kararların alınmasında “çocuk için değil, çocuk ile birlikte” yaklaşımından yola çıkarak çocuğun katılımının sağlanmasına gereken özen gösterilmeli, çocukların görüşlerine değer verilmeli ve onlara saygı duyulmalıdır (Kurt, 2016). Öğretim sürecinde katılımın sağlanması ile öğrenciler, üst biliş ve yüksek düzey düşünme becerilerini kullanmaya başlar (Davies & Szejnmann, 2006). Düşünme becerileri geliştikçe öğrencilerin keşif ve merak duygusu artmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin katılımı daha kolay ve etkili hale gelmektedir (Laevers, 2005a). Turner ve Patrick (2004) öğrenme süreçlerinde katılımın yararlarını bir çalışma alışkanlığı olarak görmektedir. Bu durum, öğrencilere yeni bilgi ve stratejileri öğretip, uygulama, onların nedenlerini açıklama ve kendi düşünme süreçlerini inceleme, düşünceyi yeniden gözden geçirme gibi konularda farkındalık kazandırmaktır. Öğretmenlere öğrencilerini anlamak için, öğrencinin öğrenme ve düşünme sürecine yeni bir pencere açma, öğrenci gelişimini değerlendirme ve öğrenme sorunlarını ortaya koyma imkânı vererek öğrencilere bilişsel ve duygusal destek sağladığını ifade etmektedir.

Atik (2010) yapmış olduğu araştırmada etkinlikler sırasında gelişimine uygun davranan öğrencilerin, kendini öğrenme ortamının bir parçası gibi görerek, kendini rahatlıkla ifade edebileceğini belirtmiştir. Aynı zamanda başarılı olduğunu hissettiğinde mutlu olacağını ve kendini daha değerli, özgüvenli hissederek, kendine saygısının artacağını ifade etmektedir. Tüm bu sonuçların, öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılım algısını olumlu yönde geliştireceğini ve gelişen öğrencinin, okul yaşantısı boyunca etkin katılımını devam ettirerek, ilerleyen yıllarda da topluma uyum sağlayacağını belirtmektedir. Sınıfta öğrencilerin yeteneklerini göstermesini kolaylaştıracak

etkinliklerin düzenlenmesi sonucunda öğrenci kendisine değer verildiğini hissedecektir. Bu durumda öğrencinin sorumluluk duygusu gelişerek etkinliğe katılımı artacak ve öğrenci etkinlik boyunca kendini iyi hissedecektir (Demirci, 2003). Finn ve Zimmer (2012) öğrencinin öğrenme sürecine katılımını dört farklı şekilde gerçekleştirdiğini belirtmektedir. Bunlar akademik, sosyal, bilişsel ve duygusal davranışlardır. Bu davranışlar Tablo 2’de açıklanmaktadır (Finn & Zimmer, 2012):

Tablo 2. Katılımın Türleri

Katılım Türü	Görevi	Göstergeler	Örnekler
Akademik Davranışlar	Öğrenme için gerekli olan başlangıç noktası	Gözlemlenen veya kendiliğinden bildirilen öğrenci ilgisi, sınıf içi ve ev ödevlerini tamamlama, görevde geçen süre, akademik ders dışı katılım	Gerekli değil
Sosyal Davranışlar	Akademik katılım ve başarı arasındaki bağlantıyı düzenler	Gözlemlenen veya kişinin bildirdiği katılım, sosyal ve antisosyal davranışlar, dikkatsiz veya yıkıcı davranış, sıra dışı konuşma, talimatları takip etmeyi reddetme	Gerekli değil
Bilişsel Davranışlar	Karmaşık materyallerin öğrenilmesini kolaylaştırır	Aktivite sırasında öğrencilerin bilişsel süreçlerini sözlü olarak ifade ettikleri yerde düşünün. Problem çözerken veya öğrenme faaliyetlerinin kaydını izlerken bilişsel stratejilerin kullandığını bildiren öğrenciler. Bilişsel süreçlerin uyarılmış hatırlanması	Gözlemlenen veya ısrar, öz düzenleme ile ilgili öz-raporlar. İçeriğin sorgulanması veya "minimumun ötesine geçilmesi" (örneğin, daha fazla bilgi edinmek için sözlük veya İnternet kullanımı). Öğretmenle okul sonrası gönüllü etkileşim
Duygusal Davranışlar	Öğrencilerin davranışsal olarak katılmaları ve okul çabalarında ısrar etmeleri için teşvik sağlar	Okula verilen değer aidiyet duyguları	Öğretmenler ve sınıf arkadaşlarıyla olumlu karşılıklı ilişkilere dair kişisel raporlar

Kaynak: Finn ve Zimmer, 2012.

Akademik davranışlar, bir öğrencinin öğrenme sürecindeki davranışlarını göstermektedir. Sosyal davranışlar, öğrencinin yazılı olan olmayan sınıf kurallarına uymasını kapsamaktadır. Bilişsel davranışlar, karışık olan fikirleri anlamak için düşünmenin var olmasını göstermektedir. Duygusal davranışlar, okulda yapılan etkinliklere duygusal olarak tepki gösterilmesini kapsamaktadır. Dikkatini verme, ödevlerini tamamlama ve sınıfa hazırlıklı gelme ve akademik müfredat etkinliklerine katılma gibi akademik katılım davranışları sergileyen ikokul öğrencileri, akademik olarak daha az meşgul olan akranlarından daha yüksek seviyelerde başarılı olurlar. Bir

etkinliğe dikkatini verme (Rowe & Rowe, 1992), ödevlerini tamamlama (Cooper vd., 2001; Cooper vd., 1999) ve sınıfa hazırlıklı gelme gibi akademik katılım davranışları sergileyen öğrenciler akademik olarak daha az katılım gösteren diğer öğrencilerden daha başarılı olurlar (Finn & Zimmer, 2012).

2.3. KATILIMIN GÖSTERGELERİ

Öğrenme ortamında öğrencinin, öğretilen bilgiyi ve davranışı tekrar etmesi, deney ve araştırma yapması, örnekler vermesi ve etkinlikleri gerçekleştirmesi gibi durumları yapması beklenmektedir. Ancak öğrenciye bir ders saatinde ayrılan zaman oldukça kısıtlıdır ve öğrenciler genellikle sorulara sözlü olarak yanıt vermektedir. Bu süreçte öğretmenler oldukça az öğrenciye söz vermektedir. Öğrencinin kendisinin içinde bulunduğu etkinlik zamanları oldukça azdır. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri derse aktif olarak katamadıklarını göstermektedir. Bu yüzden öğrencilerin katılım düzeylerini değerlendirmek önem taşımaktadır (Sönmez, 1992). Araştırmada kullanılacak olan Laevers Katılım Ölçeğinde, çocukların katılım düzeyleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken göstergeler bulunmaktadır. Bu göstergeler dikkat, enerji, karmaşıklık ve yaratıcılık, yüz ifadesi ve duruş, ısrar/vazgeçmeme, özen, tepki süresi, sözler ve doyum olarak belirtilmektedir. Bu özellikler katılım düzeylerinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır (Laevers, 2005b). Katılımın göstergeleri, çocukların nasıl konsantre oldukları ve süreçten nasıl etkilendikleri, etkinliklerde nasıl yer aldıkları ve kendi potansiyellerini hangi düzeyde gerçekleştirdikleri ile ilgilidir (Laevers & Declercq, 2018).

Katılım düzeyini belirlemede önem taşıyan bu işaretlerin içeriği hakkındaki ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir (Laevers, 2005b; Bertram & Pascal, 1999):

2.3.1. Konsantrasyon

Çocuk dikkatini gerçekleştirmiş olduğu etkinlik üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Çocuğun dikkati sadece güçlü uyaranlar ile karşılaştığında dağılmaktadır (Bertram & Pascal, 1999). Gözlemcinin dikkate alması gereken noktalardan birinin de çocuğun gözlerinin ilgili materyale/nesneye/olaya sabitlenip sabitlenmediği ya da sık sık yön değiştirip değiştirmediği şeklinde gerçekleşen göz hareketleri olduğu belirtilmektedir (Laevers, 2005b).

2.3.2. Enerji

Fiziksel etkinliklerde fiziksel enerjinin dikkate alınması gerekmektedir. Katılım düzeyinin belirlenmesi için terleme bile dikkate alınabilmektedir. Diğer etkinliklerde ise fiziksel bir unsur olarak yüksek sesle konuşma (bağırma), kısa zaman içerisinde

gerçekleştirilen eylemler ele alınabilmektedir. Ancak bu durum bastırılmış enerjinin dışa vurumu süreci ile karıştırılmamalıdır. Çünkü çocuk uzun süre sessiz olmak zorunda kalmış olabilir. Zihinsel enerji ise özellikle yapılan eylemlere karşı istekli olma ve çocuğun yüzündeki zihinsel çaba aracılığıyla fark edilebilmektedir. Bunlara kızarma veya terleme gibi fiziksel belirtiler de eşlik edebilmektedir (Laevers, 2005b).

2.3.3. Karmaşıklık ve Yaratıcılık

Çocuklar kendilerini en iyi şekilde katılım gösterdikleri etkinliklerde ifade edebilmektedir. Bu etkinlikler çocukların sahip oldukları yeterlilikleri yansıtabilmektedir. Ayrıca bu etkinlikler onların bilişsel ve diğer becerilerine hitap etmektedir. Sonuç olarak, çocukların davranışları artık rutin bir davranıştan daha fazlası olarak görülmektedir. Çoğunlukla güçlük, yaratıcılık sürecini de içermektedir. Çocuk etkinliğe kendisinden bir şeyler katmaktadır, yeni bir şeyler üretmektedir, önceden tahmin edilemeyen kişisel bir süreç gerçekleşmektedir (Laevers, 2005b).

2.3.4. Yüz ifadesi ve Duruş

Sözel olmayan ifadeler katılım düzeyinin değerlendirilmesinde oldukça etkili olmaktadır. Örneğin dalgın bir şekilde sağa sola bakınmak ile dikkatli bir bakışı birbirinden ayırmak mümkün olabilmektedir. Öykü anlatılırken, çocuğun yüz ifadesinden neler hissettiği rahatlıkla anlaşılabilir (Laevers, 2005b). Çocuğun beden duruşu yüksek düzeydeki konsantrasyonu veya sıkılganlığı gösterebilir (Bertram & Pascal, 1999).

2.3.5. Israr/Vazgeçmeme

Çocuklar etkinliğe konsantre olduklarında bütün dikkatlerini ve enerjilerini bir noktaya yönlendirmektedirler. Devamlılık konsantrasyon süresine işaret etmektedir (Laevers, 2005b). Bir etkinlikle gerçekten meşgul olan çocuklar kolay kolay yaptıkları etkinliği bırakmazlar. Yoğun bir etkinlik sürecinde kazandıkları tatmin duygusunu sürdürmek isterler ve gerekli çabayı göstermek konusunda oldukça isteklidirler. Önemsiz uyarılardan dolayı dikkatleri kolay bir şekilde dağılmaz. Yaş ve gelişim düzeyine bağlı olarak katılım gösterdikleri etkinliklere devam etmektedirler (Bertram & Pascal, 1999).

2.3.6. Özen

Bir etkinliğe gerçekten katılan çocuklar, detaylara karşı duyarlı olurlar, özenli bir şekilde davranırlar ve o etkinliğe ayrı bir ilgi duyarlar. Bir etkinliğe katılmayan çocuklar ise, etkinlikleri hızlı bir şekilde bitirirler, etkinlik sırasında ise dikkatsiz ve

umursamaz bir şekilde davranırlar. Özellikle sözel yönergelerin verildiği etkinliklerde günlük ifadeler, jestler gibi detaylar dikkatlerinden kaçır (Laevers, 2005b).

2.3.7. Tepki Süresi

Küçük çocuklar farklı uyaranlara kolayca tepki verebilmektedir. Ayrıca birkaç örnek verildikten sonra kolayca harekete geçmeleri motive olduklarına işaret etmektedir. Davranışlarını gerçekleştirirken ortaya çıkan süreçle bağlantılı yeni uyaranlara da tepki vermektedirler (Laevers, 2005b).

2.3.8. Sözler

Çocuklar etkinliğe katıldıklarında, yapmış olduklarını “Sevdim bunu!”, “Bunu tekrar yapabilir miyiz?” vb. spontan yorumlarla ifade ederler (Laevers, 2005b). Ayrıca çocuklar ne yaptıklarını/yapıyor olduklarını hevesli bir şekilde anlatarak, yapmış oldukları etkinliği ilgi çekici bulduklarını ifade ederler (Bertram & Pascal, 1999).

2.3.9. Doyum

Öğrencinin yapmış olduğu etkinlikten zevk aldığını gösterir. Yapmış olduğu etkinlikten zevk alan öğrenci, etkinlik için daha çok çaba göstererek devam etmek ister. Aynı zamanda başarılı olan öğrenciler etkinlikten daha büyük zevk alır (Bertram & Pascal, 1999).

3. SINIF İÇİ ETKİNLİK

Etkinlik (activity) sözcüğü, Felsefe Sözlüğünde; “Eylemde bulunma gücü” yani “bir varlığın kendi gücüyle ya da olanaklarıyla işlem gerçekleştirme gücü” olarak tanımlanmıştır (Timuçin, 2004:147). MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) öğrencilerin, sınıfta veya okulda yaptıkları; eleştirel düşünme, problem çözüme, okuduğunu anlama, araştırma yapma gibi bilişsel, duyuşsal, psikomotor alandaki becerilerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan, öğrencinin performansını değerlendirmeye yönelik çalışmaları ders etkinliklerine katılım olarak tanımlamaktadır. Ayrıca ilkokul 1., 2. ve 3. sınıfta öğrenci başarısı, ders etkinliklerine katılım ve öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre belirlenirken ilkokul 4. sınıfta, sınavlardan ve ders etkinliklerine katılımdan alınan puanlara göre değerlendirildiği yönetmelikte belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenleri etkinliği; öğrencilerin derse aktif katılımlarını gerektiren, öğrenmenin kalıcı olmasını ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini amaçlayan sınıf içi çalışmalar şeklinde tanımlamaktadır (Özmantar vd., 2010). Açıl (2011) yapmış olduğu çalışmada bazı öğretmenlerin etkinliği öğrencilerin aktif katılımına dayalı çalışmalar olarak, bazı öğretmenlerin ise öğrencinin katılımından bağımsız olarak sınıfta yapılan

her türlü çalışma olarak algıladıklarını belirlemiştir. Bir kısım öğretmen ise tahtaya soru yazıp bunu öğrencilerin çözmesini bir etkinlik olarak gördüklerini ifade etmiştir. Akhalq vd. (2016) Pakistan’da ilköğretim öğretmenlerine etkinlik temelli öğretime dahil olmalarını sağlayacak hizmet-içi eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

İlköğretim okullarındaki eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılan kavramların, sözcüklerin, açıklamaların ve yönergelerin öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir biçimde düzenlenmesi gereklidir. Aynı zamanda etkinliklerin öğrenciye görecelik, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, açıklık, somuttan soyuta gibi ilkelere göre düzenlenmesi öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrenmenin kalıcı olmasını sağlar. Öğretimi kolaylaştıracak teknolojik araç gereçlerin kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun, birden fazla duyuya hitap edecek etkinliklerin hazırlanması öğrenme sürecini olumlu yönde etkiler (Küçükahmet, 2003).

3.1. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM

Bireyler, aktif katıldıkları öğrenme ortamlarında daha kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenirler. Öğrenmenin zevkli ve kalıcı olmasını sağlamak için öğrencilerin sınıftaki etkinliklere aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. İlkokul programlarında öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin etkin bir şekilde kullanılması, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere daha fazla katılmasını sağlayacaktır (Atik, 2010). Sınıf ortamında oluşturulan kurallar içerisinde öğrenci kendini güvende ve öğrenme ortamına ait hissederse sınıf içi etkinliklere katılımı daha iyi olacaktır. Öğrencilerin enerjilerini sınıf içi etkinliklere harcamaları, bu enerjilerinin istenmeyen davranışlara neden olmasını engelleyebilir. Aynı zamanda ortaya çıkabilecek diğer olumsuzlukları ortadan kaldırılabılır (Künkül, 2008).

Nitekim yapılan araştırmaların sonucunda öğrencilerin genellikle derste sıkıldıklarında problemleri davranışlar göstermeye yöneldikleri görülmektedir. Bu araştırmalardan birini gerçekleştiren Yavuzer (1999) öğrencilerin genellikle derste sıkıldıkları zaman problemleri davranışlar göstermeye yöneldiklerini söylemektedir. Örneğin, çocukların sıkıldıklarında bir şey yapamaları dahi kötü şeyler yapmayı tercih ettiklerini, heyecan aradıklarını vurgulamıştır. Ayrıca arkadaşlarıyla konuşma, diğer arkadaşlarını rahatsız etme, dışarıyı izleme, etkinliğe karşı ilgisizlik gibi istenmeyen davranışların görülebileceğini ifade etmiştir.

Davranışsal katılım, öğrencinin eğitim ortamında etkinliklere katılım çabasını öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımını ve akademik görevleri yerine getirme çabalarını ifade eder (Suarez-Orozco vd., 2009). Üst düzeyde katılım gerçekleştiren

öğrenci mevcut potansiyelini de gerçekleştirmektedir (Laevers, 1993). Archambault vd. (2009) öğrencilerin davranışsal olarak gösterdikleri katılımın akademik başarı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Korpershock vd. (2015) yapmış oldukları çalışmada öğrenci başarısının sağlanması için öğrencilerin katılımlarının desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler yapılan etkinliklere katıldıklarında ve öğretmenleri ile olumlu bir iletişim kurdukları zaman daha iyi öğrenirler. Öğretmen farklı yöntem ve teknikler kullanarak katılım sağlamayan öğrencileri aktif hale getirmeli ve katılım düzeyi iyi olan öğrencilerin katılım sürecine devam etmelerini sağlamalıdır (Abdullah vd., 2011).

3.2. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIMI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Araştırmacılar düşük başarı, öğrencilerin yaşadıkları sıkıntılar ve okulu bırakma gibi sorunların artması ile birlikte katılımı etkileyen faktörler üzerine daha fazla yoğunlaşmaya başlamıştır (Fredricks vd., 2004). Öğrencilerin sınıf ortamı içerisinde etkinliklere katılımını etkileyen farklı faktörler bulunmaktadır.

Derse katılımı sağlamak için bazı koşulların uygun olması gerekmektedir. Bu koşullar arasında, öğrencinin bilişsel, duyuşsal devinışsel ve sezgisel hazırbulunuşluk düzeyi yer almaktadır. Öğrencinin derse karşı tutumu da katılımını olumsuz etkileyen bir faktör olabilir. Diğer bir faktör öğrencinin özel ve genel yeteneğidir. Örneğin etkinlik özel ve genel yeteneğinin çok üstünde veya altındaysa öğrenci derse ilgi göstermeyip katılmayabilir. Bu faktörlerin yanı sıra öğretmenden, öğrenme ortamından ve diğer çevre koşullarından kaynaklanan durumlar da bulunmaktadır. Öğretmenin otoriter, sert, bilgisiz, sabırsız veya bilgili, hoşgörülü, yol gösterici, anlayışlı olması öğrencinin derse katılımını etkileyebilir. Öğrenme ortamında işe koşulan ipucu, dönüt, düzeltme, sorulan sorular ve bunların öğrencilere dağıtımı, kullanılan yöntem ve teknikler, dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, özet ve değerlendirmede, kapanışta yapılan etkinlikler de öğrenci katılımını etkiler. Sınıf düzeni, ışıklandırma durumu, temizliği, öğrenci sayısı sıcak veya soğuk oluşu, havası gibi sınıfın fiziksel özellikleri de derse katılımı etkileyebilir (Sönmez, 2004). Öğrenmenin kalitesi, öğrencinin sosyalleşmesi ve okuldaki gelişimi öğrencinin etkinliklere katılımını etkilemektedir (Furrer & Skinner, 2003).

Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen-çocuk iletişimi, öğrenme ortamı, öğretmenin denetimi gibi boyutlar öğrenci katılımında etkili olmaktadır (Subramanian & Mahmoud, 2020). Pianta vd. (2012) öğretmen çocuk iletişiminin, sınıftaki olumlu iklimin ve düzenlemelerin, öğrenilen bilginin günlük yaşama uyarlanabilmesinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğinin, öğrencilerin katılım düzeylerine olumlu

etki ettiğini söylemektedir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenci arasındaki olumlu iletişim, öğrencinin duygusal ve psikolojik olarak öğrenme ortamına uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Pianta vd., 2012). İlgili araştırmalarda öğretmenlerin pozitif ve destekleyici tutumları ile okul öncesi dönemdeki çocukların (Dotterer & Lowe, 2011; Fredricks, 2011), ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin (Allen vd., 2013; Hafen vd., 2012; Marks, 2000) katılım düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Ryan ve Deci (2000) özerklik, yeterlik gibi psikolojik gereksinimleri dikkate alan öğretmenlerin, öğrencilerin katılım düzeylerini desteklediğini belirtmektedir. Sınıftaki öğrenci sayısı, öğretmen öğrenci oranı, sınıf düzeni gibi özelliklerin katılım üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Blatchford, 2003; Helf vd., 2009; Ruble & Robson, 2007). Shernoff vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada, öğrenme ortamlarının niteliğinin öğrencilerin katılım düzeylerini, özgüvenlerini ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin, teknolojik araç-gereçlerin, seçilen yöntem ve tekniklerin de katılımı etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Graue vd., 2007; Howes vd., 2008; Roskos vd., 2012). Öğrencilere farklı etkinlikler sunan, bu etkinlikleri farklı materyallerle destekleyen ve öğrencilere uygun geri dönütler veren öğretmenler öğrencileri daha çok destekleyecek (Van den Berghe vd., 2014; Vansteenkiste vd., 2009) bu da katılımın artmasını sağlayacaktır. Marzano, Marzano ve Pickering (2003) öğretmenlerin yeterli kaynakları araç-gereçleri ve materyalleri bulunmadığında sınıfta sosyal ve duygusal sorunlarla baş etmek durumunda kalacaklarını, öğrencilerin derse ilgilerinin ve dikkatlerinin azalacağını ve tüm bunların başarı ve katılım düzeyini olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Sönmez (2001) öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılımını sağlamak için öğrenme ortamlarında uyulması gereken ilkeler olduğunu ifade ederek bu ilkeleri şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenciye zamanı gelince uygun ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme verilmelidir.
- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun sorular sorulmalı ve yanıtlaması için öğrenciye zaman verilerek teşvik edilmelidir.
- Her bir öğrencinin gözlemi, araştırmayı, çizimi tek başına yapmasına fırsat ve zaman verilmelidir.

- Geç ve güç öğrenen, sıkılgan, utangaç, içedönük öğrencilere kolay ve düzeylerine uygun sorular sorulmalı; onlar güdülenmelidir.
- Öğrenme ortamında cezaya yer verilmemelidir.
- Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve teknikler eğitim ortamında kullanılmalıdır.
- Öğretmen öğrencinin dikkatini hedef davranışlar üzerinde toplamalıdır. Bunun için öğrencinin yaşına, cinsiyetine, içinde yaşadığı kültüre uygun anı, öykü, espri, fıkra, film, slayt, oyunlar vb. gibi etkinlikleri zamanı gelince sunmalıdır.
- Öğretmen ders işlerken öğrenciyi güdüleyerek öğrenciyi derse istekli kılmalıdır. Öğrencilerin soru sormalarına, dersle ilgili araç-gereci kullanmalarına, açıklama yapmalarına, örnekler sunmalarına fırsat ve olanak tanınmalı, bunları yapanlara pekiştireç verilmelidir.
- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi hedef davranışları kazanacak düzeyde değilse, öğretmen önce önkoşul olan davranışları öğretmeli, ondan sonra diğer davranışların kazandırılmasına geçmelidir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri öğrenci katılımını etkiler.
- Öğretmen öğrencilerle sürekli göz teması kurmalıdır. Çünkü göz teması hem sınıfı denetim altında tutar, hem de öğrencilerin uyanık ve dikkatli olmalarında etkili olabilir.
- Sınıf, dersin işleneceği biçimde düzenlenmeli; temiz, aydınlık, normal sıcaklıkta olmalı; dikkat dağıtacak etkenlerden arındırılmalıdır.

Öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri bilgileri edinmelerini sağlamak katılımı olumlu etkileyecektir (Pianta vd., 2012). Bu nedenle Newmann (1992) öğrencilerin ilgisini çekecek, onlara yaşam becerilerini kazandıracak proje temelli programların hazırlanması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Wang ve Holcombe (2010) okulda demokratik ortamların oluşturulmasının ve işbirlikçi öğrenme stratejilerine yer verilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Teoh vd. (2013), öğrencilerle yapmış olduğu görüşmelerde, öğrenci merkezli bir öğrenim almanın, verilen geri dönütlerin ve arkadaşlar arasındaki iletişimin katılım düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ishak ve Amjah (2015) yine öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin ilgi duydukları ve grup çalışmalarının yapıldığı etkinliklere daha aktif katıldıkları ve katılımlarının yüksek olduğunu belirlemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM, KATILIM DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde katılıma ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar, ilk olarak sınıf içi etkinliklere katılım ikinci olarak katılım düzeylerinin değerlendirilmesi olmak üzere iki başlık altında yer almaktadır.

1. SINIF İÇİ ETKİNLİKLERE KATILIM İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

1.1. YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Skinner vd. (1990), yeni algılanan bir kontrol kavramsallaştırılmasında, algıların ilkökul öğrencilerinin okul başarısını açıklayan süreç örneğini denemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonunda çocukların algılanan kontrolünün (öz bildirim) öğrenme etkinliklerine aktif katılımı teşvik ederek veya etmeyerek akademik performansı (notlar ve başarı testi puanları) etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin katılımı olumlu yönde etkilediğine sonuçlar arasında yer verilmiştir.

Jones & Gerig (1994), yapmış oldukları araştırmada öğrenci-öğretmen etkileşimini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini dört altıncı sınıf öğretmeni ve bir ortaokuldaki 101 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda sınıfta sessiz olan öğrencilerin cinsiyet, ırk veya başarı açısından diğer öğrencilerden önemli ölçüde farklılık göstermedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler sorularını tüm öğrencilere eşit olarak sorma eğiliminde olmalarına rağmen, sessiz öğrenciler mümkün olduğunca sınıf içi etkileşimlerden kaçınmışlardır. Sessiz öğrenciler sessizliklerini sınıf ortamını kontrol etmek ve risk almaktan kaçınmak için kullanmışlardır.

Marks (2000), öğrencilerin katılımında var olan ya da olmayan örnekleri, örneklerin sınıf seviyelerinde tutarlı olup olmadığını ve derslerin (matematik veya sosyal bilgiler) farklı şekilde katılımı etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini ulusal olarak seçilmiş 24 ilkökul, ortaokul ve liseden, 143 sosyal bilgiler ve matematik sınıfını temsil eden 3,669 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonunda farklı derslerin katılımı etkilediği ve sınıf kademelerinde tutarlı olduğu görülmüştür.

Emilson & Folkesson (2004), yapmış oldukları araştırmada çocuğun katılımının, öğretmen kontrolünün derecesinin farklı olduğu iki tür eğitim faaliyetinde nasıl

anlaşılabilirliğini incelemiştir. Veriler, üç farklı okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almış üç farklı çocuk grubunun öğretmen-çocuk etkileşiminin video görüntülerinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları güçlü sınıflandırma ve çerçeveleme risklerinin çocukların katılımını kısıtladığını ve zayıf bir sınıflandırma ve çerçevelemenin çocukların kendi şartlarına katılma olasılığını artırdığını göstermiştir.

Goldspink (2008), yapmış olduğu çalışmada öğrenci katılımının ölçütlerini geliştirmek için yapılan araştırmaları incelemiştir. Araştırma sonunda hem gözlem hem de öğrencinin öz raporunu kullanarak katılımın ölçülebileceği ortaya konulmuştur. Aynı zamanda katılımın, öğrenme ortamının kalitesinin bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Reschly & Christenson (2012), tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımın evrimini, disiplinlerdeki farklılıkları ve katılımın kullanımını açıklanmıştır. Bunlara ek olarak katılım çalışmalarının güncel konuları da açıklanmıştır. Araştırma sonunda öğrenci katılımının sürekli geliştiğini belirterek, lise terki olan ve müdahale edilen öğrencilerde öğrenci katılımının gerekli olduğu görülmüştür.

Cappella vd. (2013), sosyal kazanç ve sosyal süreçlerin sistem teorilerini uygulayarak, ilkokul sınıflarındaki düşük gelirli öğrencilerin davranışsal katılımında sınıf akranlarının rolünü incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada sonbahar ve ilkbahar aylarında 2. ve 5. sınıflar arasındaki davranışsal katılım değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda sonbaharda daha fazla davranış gücünü çeken veya daha az akademik motivasyonu olan öğrencilerin baharda davranışsal olarak daha az katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Eşit bir şekilde dağıtılmış ve birbirine bağlı sosyal bağlara sahip sınıflar ve daha yüksek düzeyde organizasyonun olduğu sınıflarda öğrenciler ilkbaharda davranışsal olarak daha fazla katılım sağlamışlardır.

Lietaert vd. (2015), yapmış oldukları araştırmada Hollandaca dil sınıfları için, erkeklerin ve kızların davranışsal katılımlarının nasıl farklılaştığını araştırmışlardır. Aynı zamanda özerklik desteği, yapı ve katılım öğretmen destek boyutlarının katılımda cinsiyet farklılıklarını açıklayabileceğini (arabuluculuk hipotezi) ve bu öğretmen desteği boyutlarından hangisinin kızların katılımından ziyade erkekler için daha önemli olup olmadığını da araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 385 7. sınıf öğrencisi ve 15 dil öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda katılım ve özerklik desteği, katılımdaki cinsiyet farklılığını kısmen açıklasa da, özerklik desteğinin erkeklerin ve kızların katılımı üzerindeki farklı etkileri için daha fazla kanıt elde edilmiştir. Özerklik desteğinin yalnızca erkeklerin katılımıyla ilgili olduğu ve kızların ilgisi olmadığı

görülürken, yapı ve katılımın, erkeklerin ve kızların katılımının eşit derecede önemli belirleyicileri olduğu kanıtlanmıştır.

Lenaerts vd. (2017), yapmış oldukları araştırmada 2016 yılında, öğretmenlerin sınıf uygulamalarının kalitesini eleştirel düşünme yoluyla desteklemeleri için bir mesleki gelişim programı kapsamında, Vietnam eğitim bağlamında süreç odaklı çocuk izlemenin ilgi düzeyini ve etkinliğini test etmek için ortak bir pilot çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda okul temelli ve okullar arası öğretmen topluluklarında koçluk, rehberlik ve akran öğrenimi gibi mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde, öğretmenlerin uygulamalarını sınıflarındaki düşük katılım ve katılım riski altında olan çocukların öğrenme ihtiyaçlarına göre ayarlamaları gerektiği görülmüştür.

Ng vd. (2018), katılımın göstergeleri ve kolaylaştırıcıları arasındaki ayrımı vurgulayarak, katılım üzerine mevcut araştırmaları incelemişlerdir. Katılımın davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarını inceleyen araştırmaları incelemişlerdir. Araştırma sonunda olumsuz geçmişe sahip olan öğrencinin bilişsel kolaylaştırıcılardan eksik kaldığına bu öğrencilere anlamlı katılımı birlikte öğrenme fırsatları yaratılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Yang vd. (2018), yapmış oldukları çalışmada Amerikalı ve Çinli öğrencilerin okul iklimi ve okula katılım algılarındaki farklılıkları ve okul iklimi ile katılım arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 3.176 Çinli ve 4.085 Amerikalı, 3-5, 7-8 ve 10-12. sınıflardaki öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokulda, Amerikalı öğrenciler daha fazla bilişsel-davranışsal ve duygusal katılım göstermişlerdir. Ortaokul ve lisede Çinli öğrencilerin daha fazla duygusal katılım yaşadıkları ortaya konulmuştur. Araştırmada bilişsel-davranışsal katılım için önemli bir fark bulunmamıştır.

1.2.YURTİÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Başal (2001), öğrencilerde etkinlik düzeyi yüksek ve düşük olanları belirlemek, çocukların etkinlik düzeyleriyle diğer değişkenler arasındaki ilişkilerini araştırmak amacıyla “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği”ni geliştirmiştir. Araştırmada iki yıla yakın süren çalışmalar sonucunda 39 maddeden oluşan “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeğin sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve araştırmacılar tarafından kullanılabileceğini araştırma sonucunda ifade etmiştir.

Nimsi (2006), yapmış olduğu çalışmada; ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde

bulunan ilkokul ikinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocukların sınıf içi etkinlik düzeylerini ölçmek için, Başal (2001) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ile öğrenci anne babaların tutumlarını ölçmek için Schaefer ve Bell (1958: Akt. Öner 1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Güney Le Compte, Ayhan Le Compte ve Serap Özer (1978: Akt. Öner, 1994) tarafından uyarlanan “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ana-baba tutumlarının çocuğun okul başarı ve sınıf içi etkinlik düzeyi üzerinde doğrudan veya dolaylı şekilde etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Künkül (2008), yapmış olduğu çalışmada ilköğretimde okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ve algıladıkları sınıf atmosferinin farklı değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Aynı zamanda bu araştırmada sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferinin arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Adana ili Seyhan ve Yüreğir merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Başal (2003) tarafından geliştirilen “Çocukların Sınıf İçi Etkinlik Düzeylerini Belirleme Ölçeği” ile Şendur (1999) tarafından geliştirilen “Sınıf Atmosferi Ölçeği” ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Atık (2010), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersinde yer alan “Işık ve Ses” ünitesinin çoklu zekâ kuramına dayalı öğretiminin, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılımlarına ilişkin algılarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, Aydın ili Karpuzlu ilçesi Tekeler İlköğretim Okulu’nun 4/A ve 4/B sınıfında okuyan toplam 34 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler deneysel yöntemle kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak tutum ölçeği, “Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeği” ve “Çoklu Zekâ Alanları Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, çoklu zekâ kuramı destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumları ve sınıf içi etkinliklere katılım algısında olumlu yönde anlamlı bir farklılaşma

olduğunu belirlemişlerdir. Çoklu zekâ kuramı destekli etkinliklerin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım algısı ve derse yönelik tutum düzeyleri, düz anlatım ve soru-cevap yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkine göre yüksek bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin çoklu zekâ alanlarından doğacı zekâ, sosyal-kişilerarası zekâ, görsel-uzamsal zekâ ve sözel-dilbilimsel zekâlarının gelişmiş; mantıksal-matematiksel zekâ, bedensel-kinestetik zekâ ve içsel öze dönük zekâlarının az gelişmiş olduğu görülmüştür.

Bağçeci vd. (2011), ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Yılsonu Başarı Puanları (YSBP) arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2008–2009 eğitim öğretim yılında Osmaniye merkez Atatürk İlköğretim okulunda 7. sınıfta öğrenim gören toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla öğrencilere Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akın, Abacı ve Çetin (2007) tarafından yapılmış Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÜFE) uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre Üstbilişsel farkındalığı olan öğrencilerin akademik başarısının yüksek olduğu görülmüştür.

Demircan ve Tanrıseven (2014), beşinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeyine göre öz-düzenleme stratejilerini ve motivasyona yönelik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonunda etkinlik ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre öz-düzenleme strateji kullanımının, öz-yeterlik algılarının ve görev değeri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Demirezen vd. (2016), yaptıkları çalışmada, Nevşehir il merkezinde öğrenim gören ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin fiziksel etkinliğe katılım nedenlerini belirlemeyi ve katılım nedenlerini cinsiyet ve okul düzeyine göre karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya gönüllü 329 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin fiziksel etkinliğe katılım nedenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği, “başarı/statü”, “yarışma” ve “eğlence” faktörlerinin erkek öğrenciler için daha önemli olduğu görülmüştür.

Sarıer (2016), yapmış olduğu çalışmada Türkiye'deki öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Türkiye'de 2000-2015 yılları arasında gerçekleştirilen 62 çalışmayı meta-analiz yöntemi kullanarak analiz etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okulla ilgili faktörlere ilişkin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün değerinin 0.231 olduğu

bulunmuştur. Öğrenciyle ilişkili faktörlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etki büyüklüğünün değerinin 0.324 olduğu bulunmuştur. Aile ile ilgili faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün değerinin 0.271 olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin akademik, sosyo-ekonomik durumlarının, öz yeterliklerinin ve motivasyonlarının başarısını etkileyen en önemli faktörler olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bulut (2017), yapmış olduğu çalışmada belirli bir ders saati içerisindeki öğretmenlerin ihtiyaç destekleyen eğitsel davranışları, öğrenci motivasyonu ve öğrenci katılımı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.. Araştırmaya Ankara’ da bulunan bir Anadolu lisesinden 310 öğrenci katılmıştır. Ders gözlemleri iki gözlemci tarafından 10 farklı sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda gözlemciler ve öğrencilerin ihtiyaç destekleyen davranış algısında farklılıklar olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerinin özerklik desteği ve düzenli eğitimini gözlemcilerden yüksek değerlendirmiştir. İhtiyaç desteği yüksek olan sınıflardaki (gözlemci değerlendirmesine göre) öğrenciler, ihtiyaç desteği ortalama ve düşük olan sınıflardaki öğrencilerden daha fazla özerklik desteği ve düzenli eğitim aldıklarını, daha fazla ustalık hedefi belirleyip bu hedefleri özerk sebepler için edindiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, öğretmenlerin özerklik desteği ve sağladığı düzenli eğitim, öğrenci motivasyonu ve katılımı adına önemli sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Taç (2019), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile ana babalarının katılımları ve gelecekteki eğitimlerine yönelik beklentileri arasındaki ilişkinin ortaya konmasını amaçlayan betimsel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma Kastamonu ilinde yürütülmüş, toplamda dokuz ilkokul ve dokuz ortaokul dahil edilmiştir. Çalışmaya 420 ana baba, araştırma amacı açıklandıktan sonra gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri, Sheldon ve Epstein (2007) tarafından geliştirilip Oğuz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan “İlköğretimde Okul ve Aile Katılım Ölçeği”nin Veli Alt Ölçeği yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda akademik başarı ile ana babanın eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, ana baba beklentisi ve ana babanın eğitime evde katılımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, akademik başarı ile çocuğun cinsiyeti ve ana babanın eğitime okulda katılımı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gülcü & Golezani (2020), 5E öğrenme modeline göre 10. sınıf matematik dersinin ikinci dereceden denklemler ünitesi için tasarlanan Dinamik Matematik Öğrenme Nesnelerinin (DMÖN); Türkiye ve İran’da öğrenim gören öğrencilerin

akademik başarılarına, matematik dersine yönelik tutumlarına ve derse katılımlarına etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Her iki ülkede, DMÖN'lerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 28 öğrenci ile açık-uçlu görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, uluslararasılaşma kapsamında Türkiye ve İran'ın eğitim şartları göz önünde bulundurularak 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde DMÖN'leri kullanılmasının öğrenciler üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; her iki ülkenin (Türkiye-İran) 10. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde DMÖN'lerin kullanılması sonucunda, akademik başarılarının, tutumlarının ve derse katılımlarının olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

2.KATILIM DÜZEYİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1.YURTDIŞINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Finn vd. (1991), yapmış oldukları araştırmada ilkökul öğrencilerinin katılım biçimini ve kapsamını değerlendirmek için bir öğretmen derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 4. sınıf öğretmen ve öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma sonunda kızların, daha yüksek gelire sahip öğrencilerin ve azınlık olmayan öğrencilerin genellikle sınıfa akranlarından daha fazla katıldıkları ortaya konulmuştur.

Uren & Stagnitti (2009), 5-7 yaş arası çocuklarda taklit oyun, sosyal yeterlilik ve okul temelli faaliyetlere katılım arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 5-7 yaş arası 41 ilkökul çocuğu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Penn Etkileşimli Akran Oyun Ölçeğini kullanarak çocukların sosyal yeterliliklerini belirlemişlerdir. Küçük çocuklar için Leuven Katılım Ölçeği'ni kullanarak ise okul temelli etkinliklere katılımı belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda sosyal yeterlilik ve okul faaliyetlerine katılımının çocuğun rol yapma becerisiyle ilişkili olduğu görülmüştür. Rol yapma becerisine sahip çocukların akranlarıyla sosyal olarak daha iyi iletişim kurdukları ve sınıf etkinliklerine katıldıkları belirlenmiştir.

Ebbeck vd. (2012), Singapur'da seçilmiş bir çocuk çalışma merkezinin müfredat modelini değerlendirmeyi amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya 18 ay ile 6 yaş arasındaki çocuklar ($K= 81$) katılmıştır. Araştırmada Laevers Çocuk Katılım Ölçeği kullanılarak çocukların öğrenme deneyimlerine aktif katılımı ölçülmüştür.

Darnell (2015), tarafından gerçekleştirilen araştırmada eğitmenlere, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını anlamalarına yardımcı olmak için bir görselleştirme aracı olan EngageMe isimli bir yazılım sistemi geliştirmiştir. Araştırma sonunda EngageMe yazılım sistemi öğretmenleri, öğrenci katılımı hakkında bilgilendirmek için kullanışlı ve yararlı bir yazılım olduğu ortaya konulmuştur.

Precourt & Gainor (2018), yapmış oldukları çalışmada çeşitli kolejlerde muhasebe derslerinde katılım notlarını etkileyen farklı kurs ve öğrenci ile ilgili faktörleri analiz etmeyi ve sınıf içi katılım notlarının bu sınıflarda sınav performansı üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Temel bilimler ve fen bilimleri derslerinden farklı olarak, muhasebe derslerinde kız öğrencilerin katılım notlarının, sınıf düzeyi ne olursa olsun, erkek meslektaşlarının katılım notlarından farklı olmadığı belirlenmiştir. Ders seviyesi ve öğrenci ana dalının katılım notları üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda sınıf içi tartışmalara daha fazla katılan öğrencilerin, katılım notu düşük olanlara göre sınavlarda% 25 daha iyi performans gösterdiği çalışmanın sonuçları arasındadır.

Mendoza & King (2020), yapmış olduğu çalışmada geniş ve özel göstergeler aracılığıyla davranışsal katılımın sonuçlarını araştırmıştır. Araştırmada öğrenmeye katılım gösteren bir öğrencinin davranışsal katılımında geniş göstergeler sergilediğini bu nedenle davranışsal katılımın birçok etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel katılımlarını sağlamak amacıyla gerekli destek sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Schnitzler vd. (2020), yapmış oldukları çalışmada öğrenci katılımının farklı yönlerinin bireysel öğrencilerde nasıl birleştirildiğini tanımlamak için kişi merkezli bir analiz yapmışlardır. Özellikle, parmak kaldırmanın sayısının çeşitli katılım kalıplarında öğrencinin bilişsel ve duygusal katılımıyla nasıl bir ilişkisi olduğunu araştırmışlardır. Araştırmaya 20 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonunda öğrenci akademik benlik kavramının, katılım modellerini belirlemenin önemini vurguluyor ve daha yüksek katılım modellerinin daha yüksek başarıya yol açtığını gösteriyor. Daha yüksek akademik benliğe sahip öğrenciler, orta ve yüksek katılım sergilemektedir. Düşük katılımlı öğrencilerle karşılaştırıldığında, daha yüksek katılım alışkanlıklarına sahip öğrencilerin yıl sonunda daha başarılı oldukları görölmüştür.

Symonds vd. (2020), yapmış oldukları çalışmada İrlanda Dublin'deki iki düşük gelirli ortaokuldan ergen öğrencilere, on dakikalık bir süre içinde tamamlamaları için

aynı İngilizce gramer görevi verilmiştir. Görev sonunda öğrencilerin anlık biliş, duygu, motivasyon ve davranışları hakkında veri toplamak için sistematik gözlem ve görev sonrası öz bildirim ölçümleri yapılmıştır. Araştırma sonunda anlık (ilgisiz) katılımın yedi ana biçiminin olduğu ortaya koyulmuştur. Bu yedi ana biçimin; tamamen meşgul, dikkatli ve motive olmuş, özenli ancak ilgisiz, dikkatli ama ilgisiz, dikkati dağılmış ancak motive olmuş, bağlantısız ve derinden bağlantısız olduğunu belirtmişlerdir.

2.2.YURTIÇİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Sarıtepeci ve Yıldız (2014), yapmış oldukları çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımı ve derse karşı motivasyonu üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili Sincan ilçesinde yer alan bir Anadolu Lisesinde öğrenim gören altı sınıftan 168 9. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Katılım Ölçeği” ve “Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci katılımı ve öğrenci katılımı alt boyutlarından “Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme” ile “Geri Bildirim ve Öğrenci Öğretmen Etkileşimi” açısından her iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğrenci katılımı ortalama gelişim puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmasının ile birlikte bu farklılığın “geniş” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre öğrencilerin derse karşı motivasyonları gelişim puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse karşı motivasyon ortalama gelişim puanları üzerinde “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Akyol ve Erkan (2017), yapmış oldukları çalışmada Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlilik çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar İl merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 90 çocuk oluşturmuştur.. Araştırma sonucunda ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliliğini sağladığı belirlenmiştir. Anasınıfı çocuklarının katılım düzeylerini değerlendirmede Leuven Küçük Çocuklar İçin Katılım Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Akyol (2017), mozaik ve proje temelli öğretimin çocukların katılım düzeyleri üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Aynı zamanda bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin ve çocukların okuldaki katılım süreçleri hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın evreni 2016-2017 öğretim yılında

Afyonkarahisar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden beş yaşındaki çocuklardan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Küçük Çocuklar İçin Leuven Katılım Ölçeği”, çocukların katılım düzeylerini değerlendirmek için bir “Çocuk Görüşme Formu” ve çocukların okuldaki katılım süreçleri hakkındaki görüşlerini belirlemek için bir “Çocuk Görüşme Formu” ve “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda proje ve mozaik temelli öğretimin sırasıyla Deney 1 ve 2 çocuk tutulum düzeylerinde anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Deneysel çocukların okuldaki karar alma süreçlerinde öğretmen otoritesinin farkında oldukları ve bu süreçlere dahil olmalarının sınırlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, deney öğretmenleri proje ve mozaik temelli eğitimin çocukların katılım düzeyleri ve dikkat sürelerinde bir fark yarattığına inanmakta oldukları araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Işık ve Arslan (2020), ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Zonguldak Merkez ilçesinde bulunan 1 Fen lisesi, 3 Anadolu lisesi, 2 İmam hatip lisesi ve 1 Meslek lisesi olmak üzere 7 farklı lisenin 9. 10. ve 11. sınıflarda okuyan 1201 öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin derse katılım düzeyini en çok Matematik dersine yönelik öz yeterlik inancının etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğretmen yakınlık davranışları ve motivasyon düzeylerinin öğrencilerin Matematik dersine katılım düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde; araştırmanın amacı ve önemi, problemi, kapsam ve sınırlılıkları, sayıltıları, yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Herhangi bir öğrenme sürecindeki en önemli unsurlardan biri öğrenci katılımıdır (Saritepeci ve Yıldız, 2014). Çocuğun katılımı aynı zamanda bir haktır ve yasalarla güvence altına alınmıştır (UNICEF, 2009). Laevers (1993) tarafından katılım, gelişimin ve öğrenme sürecinin önemli bir özelliğidir. Bu kavramın eğitsel boyutu, çocukların kendi yaşamları ile ilgili deneyimlerini, görüşlerini ve kararlarını bir bütün olarak görmektedir (Leinonen vd., 2014). Newmann (1992) katılımın önemini, öğrenme-öğretme sürecinde öğretene ve öğrenenler için süreklilik gösteren bir durumda esas sorunun başarı düzeyinin düşmesi değil, öğrenci katılımının sağlanamaması olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle katılım, öğrencilerin gelişim ve öğrenme sürecinde önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesine yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeylerini gözlemek ve değerlendirmek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında katılımlarının gözlemlenmesi ile öğretmenler deneyim kazanmaktadır. Öğretmenler kazandıkları deneyim ile hangi öğrencilerin iyi performans gösterdiğini ve hangi öğrencilerin istenilen kazanımı ve konuyu öğrenemediğini daha iyi belirleyecektir (Lenaerts vd., 2017; Laevers, vd., 2012). Booth ve Ainscow (2016) öğretmenlerin kazandığı bu deneyimler ile öğrenme ortamını daha etkili düzenleyeceklerini ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerini ve diğer gereksinimlerini daha iyi anlayacaklarını belirtmektedir.

Türkiye’de ilkokullara devam eden öğrencilerin sınıf içi etkinlik düzeylerini değerlendirip belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışma görülmektedir. Bu araştırma ilkökul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini belirlemeye yönelik yeni bir ölçeğin ülkemize uyarlanarak alanyazına kazandırılması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada ilkökul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin değerlendirilmesi, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması adına önemli katkılar sağlayacaktır (Laevers & Declercq, 2011). Bu nedenle bu araştırmada,

öğrencilerin katılım düzeylerinin uygun ve objektif araçlar ile değerlendirilmesinin ilkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin geliştirilmesi adına yapılacak düzenlemelere yol göstereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademelerindeki öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Leuven Katılım Ölçeği ilkokul öğrencileri için güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademesindeki öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri nedir?
3. İlkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademesindeki öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri:
 - a. Cinsiyetlerine
 - b. Sınıf düzeylerine
 - c. Okul öncesine gidip/gitmeme durumu
 - d. Ders türüne
 - e. Anne yaşına
 - f. Anne öğrenim durumuna
 - g. Baba yaşına
 - h. Baba öğrenim durumuna
 - i. Ailenin aylık gelir durumuna
 - j. Öğretmenin mezun olduğu bölüme
 - k. Öğretmenin kıdeminedeğişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Katılım göstergeleri
 - a. Sınıf düzeylerine
 - b. Ders türünegöre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Araştırmanın literatür kısmında katılım kavramı ve göstergeleri, Piaget'in bilişsel gelişim basamakları ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede yapılan literatür taraması ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır. Araştırma 2019-2020 öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezindeki ilkokullarda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf kademesindeki öğrencilerle sınırlıdır. Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesi Leuven Katılım Ölçeği (2010) ile sınırlıdır.

3.1. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının istenilen nitelikleri yeterince ölçtükleri varsayılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gözlemler sırasında sınıflarında doğal davrandıkları varsayılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geniş bir katılımcının oluşturduğu bir grubun fikir, davranış ve tutum gibi eğilimlerini belirlemek amacıyla ölçek veya anket uygulanmasıdır (Ocak ve Olur, 2019). Karasar (2008), geçmişte ya da günümüzde hala var olan bir durumu var olduğu formuyla betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda tarama modelinin kullanıldığını ifade etmiştir. Neuman (2016) ise çok sayıda insanın inançlarını ve düşüncelerini belirlemek amacıyla tarama modelinin kullanıldığını ve bu modelde kullanılan verilerin genellikle çizelgeler, grafikler ve tablolar ile özetlenerek analiz edildiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi farklı değişkenler açısından incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışıldığı için tarama modeli kullanılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden elde edilen verilere

göre araştırmanın ulaşılabilir evrenini ilkokullarda öğrenim görmekte olan yaklaşık 3800 ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasının örneklem sayısı “Gpower” paket programı kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen örnek çapının %95 güven, 0,3 duyarlılık ve %90 power ile ($1-\beta=0,90$) $n=90$ olarak hesaplanmış olup, örnekleme toplam 100 öğrenci dahil edilmiştir.

Güvenirlik çalışmasının örneklem grubunda yer alan ilkokullara ve öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Güvenirlik Çalışmasında Yer Alan Okullar ve Öğrenci Sayısı

İlkokul Adı	1.Sınıf Öğrenci Sayısı	2.Sınıf Öğrenci Sayısı	3.Sınıf Öğrenci Sayısı	4.Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
A İlkokulu	15	18	18	15	66
B İlkokulu	10	7	7	10	34

İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin incelendiği araştırmanın ikinci aşamasının örneklem grubu rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örneklem grubunu Afyonkarahisar il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 14 ilkokulun 1., 2., 3., ve 4. sınıf kademelerinde öğrenim gören toplam 560 öğrenci oluşturmuştur. Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilkokulların listesi alınmış, düşük, orta ve yüksek düzey olmak üzere üç farklı düzeyi temsil eden ilkokullar belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okulların düzeyleri ve bu düzeylere göre belirlenen okullardaki toplam öğrenci sayısı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okullar ve Toplam Öğrenci Sayısı

Düzye	Okul	1.Sınıf Öğrenci Sayısı	2.Sınıf Öğrenci Sayısı	3.Sınıf Öğrenci Sayısı	4.Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Düşük	A İlkokulu	10	10	10	10	40
Düşük	B İlkokulu	10	10	10	10	40
Düşük	C İlkokulu	10	10	10	10	40
Düşük	D İlkokulu	10	10	10	10	40
Orta	E İlkokulu	10	10	10	10	40
Orta	F İlkokulu	10	10	10	10	40
Orta	G İlkokulu	10	10	10	10	40
Orta	H İlkokulu	10	10	10	10	40
Orta	K İlkokulu	10	10	10	10	40

Tablo 4. (Devam) Okullar ve Toplam Öğrenci Sayısı

Düzye	Okul	1.Sınıf Öğrenci Sayısı	2.Sınıf Öğrenci Sayısı	3.Sınıf Öğrenci Sayısı	4.Sınıf Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Yüksek	L İlkokulu	10	10	10	10	40
Yüksek	M İlkokulu	10	10	10	10	40
Yüksek	N İlkokulu	10	10	10	10	40
Yüksek	P İlkokulu	10	10	10	10	40
Yüksek	R İlkokulu	10	10	10	10	40
	Toplam	140	140	140	140	560

Örneklemede yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		N	%
Sınıf	Birinci sınıf	140	25
	İkinci sınıf	140	25
	Üçüncü sınıf	140	25
	Dördüncü sınıf	140	25
Cinsiyet	Kız	282	50,4
	Erkek	278	49,6
Yaş	7	136	24,8
	8	126	22,49
	9	154	27,49
	10	144	25,71
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	45	8,03
	1	272	48,57
	2	154	27,49
	3	61	10,89
	4	22	3,92
	5	6	1,07
Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumu	Gitti	500	89,4
	Gitmedi	60	10,6

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin %50,4'ü kız, %49,6'sı erkektir. Öğrencilerin %25'i birinci sınıf, %25'i ikinci sınıf, %25'i üçüncü sınıf ve %25'i dördüncü sınıftır. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında %24,8'i 7 yaş, %22,49'u 8 yaş, 27,49'u 9 yaş ve %25,71'i 10 yaşındadır. Öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde %8,03'ünün tek çocuk, %48,57'sinin 1 kardeşi, %27,49'unun 2 kardeşi, %10,89'unun 3 kardeşi, %3,92'sinin 4 kardeşi, %1,07'sinin 5 kardeşi olduğu görülmektedir. Araştırmada yer alan öğrencilerin toplamda %89,4'ünün okul öncesi eğitim kurumuna gittiği, %10,6'sının ise gitmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarına ilişkin demografik özellikler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Anne ve Babaların Demografik Özellikleri

		Anne		Baba	
		N	%	N	%
Yaş	25-30	41	7,3	8	1,4
	31-35	351	62,7	313	55,9
	36-40	138	24,6	173	30,9
	41 ve üzeri	30	5,4	43	7,7
Öğrenim Durumu	İlkokul	150	26,8	108	19,3
	Ortaokul	120	21,4	78	13,9
	Lise	124	22,1	155	27,7
	Önlisans	33	5,9	52	9,3
	Lisans	109	19,5	138	24,6
	Y. Lisans	11	2,0	13	2,3
	Doktora	-	-	12	2,1
	Okur Yazar Değil	13	2,3		
Meslek	Vefat	-	-	4	,7
	Memur	109	19,7	179	32,5
	Serbest Meslek	18	3,3	194	34,9
	İşçi	32	5,9	169	30,3
	Ev Hanımı	401	71,6		
	Çalışmıyor (İşi yok, emekli)	-	-	17	,3
	Vefat	-	-	1	,2

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin %7,3’ünün 25-30 yaş, %62,7’sinin 31-35 yaş, %24,6’sının 36-40 ve %5,4’ünün 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin babalarının ise %1,4’ünün 25-30 yaş, %55,9’unun 31-35 yaş, %30,9’unun 36-40 yaş ve %7,7’sinin 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 6’ya göre araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin %26,8’inin ilkokul, %21,4’ünün ortaokul, %22,1’inin lise, %5,9’unun önlisans, %19,5’inin lisans, %2,0’sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülürken %2,3’ünün okuryazar olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin babalarının ise %19,3’ünün ilkokul, %13,9’unun ortaokul, %27,7’sinin lise, %9,3’ünün önlisans, %24,6’sının lisans, %2,3’ünün yüksek lisans, %2,1’inin doktora mezunu olduğu görülürken %7,7’sinin vefat ettiği görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmada yer alan öğrencilerin annelerinin %19,7’si memur, %3,3’ü serbest meslek, %5,9’u işçi ve %71,6’sının da ev hanımı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının ise %32,5'i memur, %34,9'u serbest meslek, %30,3'ü işçi, %3'ünün şuanda bir işi olmadığı ya da emekli olduğu, %,2'sinin ise vefat ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine ilişkin bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ailelerin Aylık Gelirine Ait Demografik Bilgiler

Aylık Gelir	N	%
0-2000	90	16,1
2000-4000	252	45,0
4000-6000	113	20,1
6000 ve üzeri	105	18,8
Toplam	560	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin %16,1'i 0-2000, %45,0'i 2000-4000, %20,1'i 4000-6000 ve %18,8'inin de 6000 ve üzeri aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Demografik Özellikler

		N	%
Cinsiyet	Kadın	32	52,1
	Erkek	24	47,9
Kıdem	9-15 yıl	11	23,9
	16-20 yıl	3	28,2
	21-29 yıl	35	19,7
	30-40 yıl	7	28,2
Mezun olduğu bölüm türü	Diğer (Almanca öğrt., Kimya öğrt., Su ürünleri mühendisliği, Fransız dili bölümü, Fransız dili öğrt., Kimya bölümü, Tarih bölümü, Biyoloji öğrt., Fizik bölümü, Aile ekonomisi ve beslenme bölümü, Maliye bölümü, Kültür teknik bölümü, Tarım ekonomisi bölümü)	14	28,2
	Sınıf Öğretmenliği	42	71,8

Tablo 8'e göre, sınıf öğretmenlerinin %52,1'inin kadın, %47,9'unun erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %23,9'u 9-15 yıl, %28,2'sinin 16-20 yıl, %19,7'sinin ise 21-29 yıl, %28,2'si 30-40 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin %71,8'inin sınıf

öğretmenliği mezunuyken %28,2'sinin farklı bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

4.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ve Laevers vd. (2010) tarafından geliştirilen Leuven Katılım Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrenciler, aileleri ve sınıf öğretmenleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından toplam on sorudan oluşan bir kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, doğum tarihi, sınıfı, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu, anne-babanın yaşı, anne babanın öğrenim durumu, anne babanın mesleği, aylık gelir, öğretmenin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu bölüm, meslekteki görev yılı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

4.3.2. Leuven Katılım Ölçeği

Leuven Katılım Ölçeği (2010) öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek için Laevers, Declercq ve Jackamn tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, çocukların sınıf içindeki etkinliklere katılım düzeylerini 1'den (çok düşük) 5'e (çok yüksek) kadar derecelendiren bir gözlem ölçeğidir. Öğrenci hiçbir etkinliğe zihinsel olarak çaba göstermediğinde, ilgi duymadığında, etkinliğe karşı dikkatini vermediğinde katılım düzeyi çok düşük (1) olarak derecelendirilmektedir. Öğrencinin etkinlikler sırasında çok sık dikkati dağıldığında, çok sık etkinliği bölündüğünde ise katılım düzeyi düşük (2) olarak belirtilmektedir. Öğrenci etkinliğe yüzeysel olarak dikkat ve konsantrasyon gösterdiğinde, etkinliği tamamlama konusunda ısrarcı olmadığında, etkinliklerin kısa sürdüğü zamanlarda katılım düzeyi orta (3) olarak ifade edilmektedir. Öğrenci etkinlik ile ilgilenirken dikkati kesilmediğinde, etkinliği tamamlama motivasyonu iyi olduğunda katılım düzeyi yüksek (4) olarak belirtilmektedir. Öğrenci dikkatini tamamen etkinliğe verdiğinde, dışarıdan gelen müdahalelerde bile dikkati dağılmadığında, yaptığı etkinlikten mutlu olduğunda, detaylı bir şekilde etkinliği gerçekleştirdiğinde ise katılım düzeyi çok yüksek (5) olarak derecelendirilmektedir (Laevers, 2017).

Bu ölçek, katılım düzeyleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken özellikler ve katılım düzeyleri olmak üzere toplam 2 bölümden oluşmaktadır. Ölçekte çocukların katılım düzeyleri belirlenirken dikkat edilmesi gereken özellikler konsantrasyon, enerji, karmaşıklık ve yaratıcılık, yüz ifadesi ve duruş, ısrar/vazgeçmeme, özen, tepki süresi,

sözler ve doyum olarak belirtilmektedir. Bu özellikler katılım düzeylerinin belirlenmesinde önemli ipuçları sağlamaktadır. Ölçek kapsamında ise bu özellikler için herhangi bir puanlama yapılmamaktadır (Laevens vd., 2010). İlkokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmalarında eş gözlemciler arası uyum katsayıları .61 ile .91 arasında (ICC) olarak bulunmuştur (Boonen vd., 2013; Lietaert vd., 2015).

4.3.3. Gözlem Prosedürleri

Leuven Katılım Ölçeği (2010) gözleme dayalı bir değerlendirme aracı olup, öğrencilerin katılım düzeyleri belirlenirken gözlemlerin zaman aralıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Laevens, 2017). Zaman aralıklı gözlemler sırasında katılım düzeyleri ile ilgili dikkat edilmesi gereken özelliklerden yola çıkılarak yapılan değerlendirmeler gözlem formuna kaydedilmektedir. İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri, üç farklı zaman diliminde (ders/etkinlik) gerçekleştirilen gözlemler ile belirlenmektedir (Papiéska, 2019).

Mevcut araştırmada, araştırmacı örneklem grubunda yer alan öğrencileri, ders saatlerinde gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikler sırasında gözlemlemiştir. Gözlemler sınıf içinde gerçekleştirilen Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Serbest Etkinlikler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, İnsan Hakları ve Yurttaşlık, Hayat Bilgisi dersleri sırasında yapılmıştır. Her bir öğrenciye ait ikişer dakikalık zaman aralıklı üçer gözlem yapılmış olup, gözlem sonuçları her bir öğrenci için bireysel olarak hazırlanan ölçek formlarına kaydedilmiştir.

4.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Birinci Aşama: Araştırmacı, 2019 yılı bahar döneminde danışman hocasının yürütmüş olduğu “Çocuğun Katılımı” dersine katılmıştır. Araştırmacı bu derste; çocuğun katılımı, katılımın eğitim kurumlarında gözlemlenmesi, katılım sürecinin sağlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar gibi konularda ayrıntılı teorik bilgiler edinmiştir. Her ders sonrasında danışman hoca ile birlikte katılım düzeyleri ile ilgili genel bilgilerin, Leuven Katılım Ölçeği (2010)’ndeki gözlem sürecinde dikkat edilmesi gereken noktaların ve örnek uygulamaların yer aldığı *Observing Involvement in Children From 6 to 12 Years Manual* isimli eğitim kitapçığı ve CD’si üzerinde çalışılmıştır. Gözlemcilerin uygulama öncesinde puanlamaları gereken videolarda yer alan örnek etkinlikler danışman hoca ve araştırmacı tarafından izlenmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır.

İkinci Aşama: Leuven Katılım Ölçeği (2010) Türkçeye uyarlanması sürecinde öncelikle İngilizce iki dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra çeviriler her iki dile

hâkim olan, birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından geri-çevir tekniği ile tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri Türkçe ve İngilizce'ye hâkim bir uzman tarafından bire bir karşılaştırılarak orijinal formdaki özgün ifadelerle anlam karşılığına bakılarak, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen ölçek, Türk dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Üçüncü Aşama: Ölçeğin kapsam geçerliği için Temel Eğitim alanında çalışan beş öğretim üyesi, bilim uzmanı olan iki sınıf öğretmeni olmak üzere toplam yedi kişinin uzman görüşüne başvurulmuştur. Türkçeye çevrilmiş “Katılımın Göstergeleri” ve “Katılım Düzeyleri” uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan ölçek çevirilerinde yer alan ifadelerin çalışmanın amacına uygunluk düzeyi ve anlaşılabilirlikleri bakımından üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde “Uygun”, “Uygun değil”, “Düzeltilmeli” şeklinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik görüş ve önerilerini uzman görüşü kayıt formuna işaretlemeleri istenmiştir. Uzman görüş formları toplandıktan sonra, tüm görüşler tek bir formda birleştirilerek analizler yapılmıştır. Leuven Katılım Ölçeğine (2010) ait kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla toplam yedi uzmandan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir.

Dördüncü Aşama: Araştırmacı, 2019 yılı Mayıs ayında gözlemler sırasında yaşanabilecek olası durumları görmek ve gözlem prosedürleri hakkında deneyim kazanmak amacıyla tez danışmanı ile birlikte, Afyonkarahisar il merkezinde okul idaresi ve öğretmenlerinin gönüllü olduğu bir ilkokulda öğrenim görmekte olan toplam 20 öğrenciyi eş zamanlı olarak gözlemlemiştir. Gözlemler gerçekleştirildikten sonra araştırmacı ile danışmanı birlikte gözlem notları üzerinden öğrencilerin katılım düzeyleri hakkında değerlendirmeler yapmış ve gözlem notları ölçek gözlem prosedürleri açısından incelenmiştir.

Beşinci Aşama: Araştırmacı Leuven Katılım Ölçeği (2010) ve genel bilgi formundan oluşan veri toplama araçlarını Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilkokullarda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulamak amacıyla Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 09/10/2019 tarihli 6 sayılı Etik kurul izni (Ek-2) alınmıştır. Ardından

Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 05/11/2019 tarihli 70813604-044- sayılı araştırma izni (Ek-3) alınmıştır.

Uygulamaya başlamadan önce izin alınan okullardan randevu alınmış ve okul müdürleri ile görüşülmüştür. Okul müdürlerine araştırmanın nasıl yapılacağı ve aşamaları ile ilgili bilgiler verildikten sonra araştırmacı ve okul müdürü tarafından gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Gözlem yapılacak sınıflardaki velilere gönüllü onam formu gönderilmiş olup, ölçek gönüllü onam formunu dolduran velilerin çocuklarına uygulanmıştır. Daha sonra belirlenen sınıfların öğretmenleri ile görüşülerek araştırma süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiş ve gözlem yapılacak günler ve ders saatleri birlikte planlanmıştır.

Altıncı Aşama: Pilot çalışma kapsamında Leuven Katılım Ölçeği (2010) Afyonkarahisar İl Merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki ilkokulda 1., 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden toplam 72 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma 2019 yılı kasım ayında Araştırmacı her sınıftaki öğrenciyi 3 dakika ara ile 2'şer kez gözlemlemiştir. Gözlemler, günlük eğitim akışında gerçekleşen sınıf içi etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma kapsamında 72 öğrenci üzerinden toplam 144 gözlem gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada yedi ders saati boyunca yaklaşık 280 dakika boyunca gözlem yapılmıştır.

Yedinci Aşama: Pilot çalışmadan sonra yüksek lisans eğitimini sınıf eğitimi alanında yapmakta olan bir lisansüstü öğrencisi eş gözlemci olarak belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması kapsamında eş gözlemci ile birlikte yapılacak gözlemlerden önce Leuven Katılım Ölçeği (2010) hakkında eş gözlemciye gerekli bilgiler verilmiş ve gözlem prosedürleri anlatılmıştır. Ardından Observing Involvement in Children From 6 to 12 Years Manual'de (6 ile 12 Yaş Arasındaki Çocukların Katılımını Gözlemlemek) yer alan örnek videolar üzerinden gözlemlerin nasıl gerçekleştirileceği hakkında paylaşımlarda bulunulmuştur. Güvenirlik çalışmasına geçilmeden önce eş gözlemci ile birlikte 20 öğrenci ders saatinde sınıf içi etkinlikler sırasında gözlemlenmiştir. Gözlemler sonrasında öğrencilerin katılım düzeylerine yönelik yapılan değerlendirmeler tartışılmış ve gözlem prosedürleri yeniden gözden geçirilmiştir.

Güvenirlik çalışması kapsamında eş gözlemci ile birlikte, araştırma izninde yer alan ilkokullara devam eden 100 öğrenciye Leuven Katılım Ölçeği (2010) uygulanmıştır. Gözlemciler aynı anda gözlem sınıfında bulunarak, eş zamanlı olarak ders saatlerinde gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikler sırasında öğrencileri gözlemlemiştir. Araştırmacı ve eş gözlemci her bir öğrenciyi ikişer dakika ara ile üçer kez

gözlemlemiştir. Gözlemler sırasında ölçeğin uygulanışı sırasında dikkat edilmesi gereken noktalara uyulmuş ve gözlemler ders saatlerinde sınıf içi etkinlik zamanlarında gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında 100 öğrenci üzerinden toplam 300 gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler toplamda 300 ders saatinde yaklaşık 12000 dakika boyunca gerçekleştirilmiştir.

Sekizinci Aşama: İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin incelendiği araştırmanın ikinci aşamasında araştırma izninde yer alan ilkokullara devam eden toplam 560 öğrenciye Leuven Katılım Ölçeği (2010) uygulanmıştır. Araştırmacı örneklem grubunda yer alan her bir öğrenciyi üç farklı ders saatinde ikişer dakika ara ile üçer kez gözlemlemiştir. Gözlemler ders saatlerinde gerçekleştirilen sınıf içi etkinlikler sırasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada 560 öğrenci üzerinden toplam 1680 gözlem gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemler toplamda 420 ders saatinde yaklaşık 16800 dakika boyunca gerçekleştirilmiştir.

Dokuzuncu Aşama: Genel bilgi formunda yer alan öğrenci, veliler ve öğretmen ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından sınıf ortamında sınıfın öğretmeni eşliğinde her bir öğrenci için hazırlanan formlara kaydedilmiştir

Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Veri Toplama Süreci

	Çalışma Tarihi	Öğrenci Sayısı	Gözlem Sayısı
Pilot Çalışma	Ekim-Kasım 2019	72	144
Güvenirlik Çalışması	Kasım 2019	100	300
Araştırmanın ikinci aşaması	Aralık 2019- Şubat 2020	560	1680

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Leuven Katılım Ölçeği (2010) ve Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla toplanan veriler uygun istatistiksel yöntemler yardımıyla değerlendirilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği’nden aldıkları puanların normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi yapılmıştır. Bu test ile araştırmada yer alan verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmektedir. Örneklem büyüklüğü 35’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi yapılmaktadır. (McKillup, 2012).

Normallik testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Normallik Testi Sonuçları

Tests of Normality				
	SINIF	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	Df	p
GÖZLEM1	1.sınıf	,219	140	,000
	2.sınıf	,273	140	,000
	3.sınıf	,423	140	,000
	4.sınıf	,365	140	,000
GÖZLEM2	1.sınıf	,289	140	,000
	2.sınıf	,338	140	,000
	3.sınıf	,295	140	,000
	4.sınıf	,260	140	,000
GÖZLEM3	1.sınıf	,210	140	,000
	2.sınıf	,267	140	,000
	3.sınıf	,272	140	,000
	4.sınıf	,283	140	,000

Bu testin anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ 'ten küçük ise verilerin normal dağılmadığı, $p > 0,05$ 'ten küçük değilse verilerin normal dağıldığı görülmektedir (Altunışık vd., 2012: 166). Tablo 10'a göre, bu araştırmada öğrencilerin gözlem puanı verilerinin her bir sınıf kademesinde ayrı ayrı normal dağılmadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Değerlerin normal dağılmaması nedeniyle gruplar arası farklılık incelenirken ikili gruplarda Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplarda ise Kruskal Wallis-H Testi, nitel değişkenlerde Ki-Kare testi yapılmıştır. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak .05 kullanılmış olup $p < .05$ olması durumunda gruplar arası anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise gruplar arası anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012).

Pilot çalışma ve ilkökul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin incelendiği araştırmanın ikinci aşamasında Leuven Katılım Ölçeğinin güvenilirlik katsayıları ayrı ayrı hesaplanmıştır. Erkuş (2003) ölçek maddelerinin 1-5 şeklinde puanlandığı ölçme araçlarında güvenilirlik için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarının hesaplanması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha (α) ile hesaplanmıştır. Pilot çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayısı .81, araştırmanın ikinci aşamasında ise .78 olarak hesaplanmıştır. Nunnally (1978)'e göre minimum kabul edilebilir güvenilirlik değeri 0,7'dir. Güvenirlik değerinin 0,7 ve üstünde olması yeterli güvenilirliği göstermektedir ve %70 ve daha yüksek tutarlılık gösteren sonuçların güvenilirlik değerlendirmesi için uygun olduğu belirtilmektedir (Malhan ve Öksüz, 2005).

5. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Bu bölümde Leuven Katılım Ölçeği'nden elde edilen verilere ilişkin istatistiksel analizlere başlıklar halinde yer verilmiştir.

5.1. LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ANALİZİNE İLİŞKİN BULGULAR

Ölçeğin kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliği, bir testin, ölçülmek istenen konunun bir örneklemini olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Cronbach & Meehl, 1955). Bu amaçla bir testteki kapsam geçerliğini belirlemek için testteki maddelerin her birinin konuyu ne kadar içerdiği ile ilgili uzman görüşü alınması gereklidir (Thorndike & Haggen, 1977; Lissitz & Samuelsen, 2007). Bu nedenle araştırmada toplam yedi uzmandan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGI) belirlenmiştir. Bu indeks her bir madde için uzmanların o maddeyi gerekli görüp görmediklerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Yurdugül, 2005). Bu değer, maddelerin uygunluk düzeyi için hesaplanmaktadır. KGO, -1 ile +1 arasında bir değere sahiptir. Eğer KGO, sıfır veya sıfırdan küçük bir değer almıyorsa bu maddenin kapsam geçerliliği olduğu anlamına gelmektedir (Lawshe, 1975).

Leuven Katılım Ölçeği'nin kapsam geçerliği belirlenerek Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. KGO/KGI tablosu

"İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi ölçeği maddeleri	KGO	KGI
M.1	1,000	1,00
M.2	1,000	
M.3	1,000	
M.4	1,000	
M.5	1,000	

Tablo 11 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin tümünün uygunluk düzeyi için kapsam geçerliği oranı 1,00 olarak hesaplanmıştır ve bu değer maddelerin uygun olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin ortalaması alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeks değeri de 1,00 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçekteki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Gözlemciler arası uyumu belirleyen güvenilirlik ölçütü, özellikle verilerin gözleme dayalı olarak toplandığı ve birden çok gözlemcinin, önceden eğitilerek ve birbirinden bağımsız olarak, aynı durumu, aynı zamanda ve aynı ölçüm aracı ile

ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanmaktadır (Gözüm ve Aksayan, 2003). Kategorik maddelerin değerlendirilmesinde iki gözlemci arasındaki uyum Cohen Kappa katsayısı ile ölçülmektedir (Kılıç, 2015). Bu araştırmada iki gözlemci arasındaki güvenilirliği belirlemek amacıyla “Cohen’in kappa katsayısı” kullanılmıştır. Leuven Katılım Ölçeği (2010) güvenilirlik çalışması kapsamında, gözlemciler arası uyum testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Eş Gözlemciler Güvenirlik Sonuçları

Gözlemler	Kappa değeri	p
Birinci Gözlem	0,991	0,001
İkinci Gözlem	0,994	0,001
Üçüncü Gözlem	0,996	0,001

Tablo 12’ye göre, iki gözlemci arasındaki uyumluluk katsayıları birinci gözlemlerde ($\kappa=0.991$, $p<0.05$); ikinci gözlemlerde ($\kappa=0.994$, $p<0.05$); üçüncü gözlemlerde ($\kappa=0.996$, $p<0.05$); olarak hesaplanmıştır. Kappa katsayısı 0-1 aralığında değer almaktadır. Eğer kappa katsayısı, “ $0\leq\kappa<0.20$ ” ise uyumluluk yoktur; “ $0.20\leq\kappa<0.40$ ” ise zayıf düzeyde uyumluluk vardır; “ $0.40\leq\kappa<0.60$ ” ise orta düzeyde uyumluluk vardır; “ $0.60\leq\kappa<0.80$ ” ise çok iyi (yeterli) düzeyde uyumluluk vardır; “ $0.80\leq\kappa<1.00$ ” ise mükemmel düzeyde uyumluluk vardır şeklinde yorumlanmaktadır (Özdamar, 2002). Tablo 12’ye göre, gözlemciler arasındaki uyumluluk katsayılarının tüm gözlemlerde $\kappa>0.9$ mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir. Elde edilen sonuçlara göre, ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin değerlendirilmesinde Leuven Katılım Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceği görülmektedir.

5.2. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUAN ORTALAMALARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin gözlem puan ortalamalarına ait sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

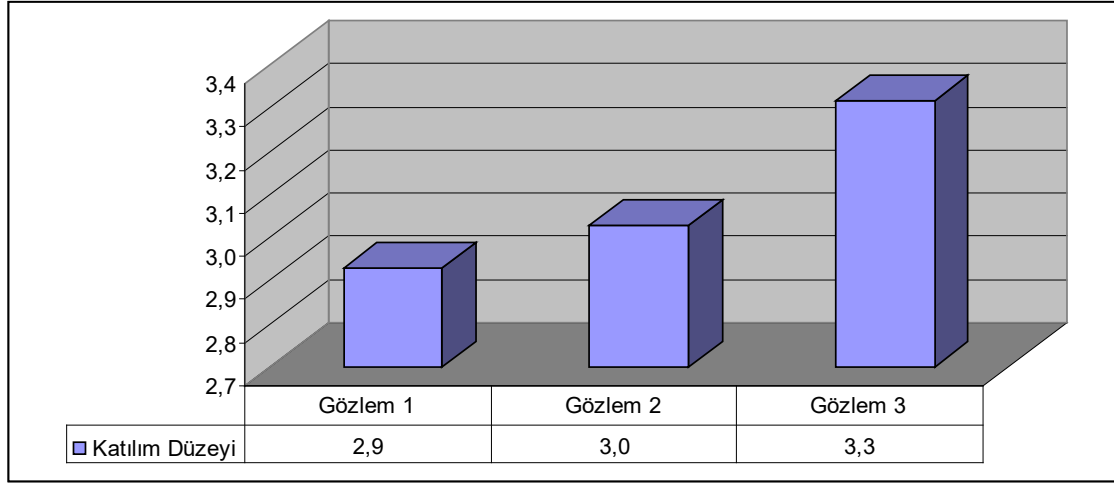
Tablo 13. Öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği Puan Ortalamaları

Sınıf						
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss
1.sınıf	140	3,13	3,0	1,0	5,0	1,162
2.sınıf	140	3,06	3,0	1,0	5,0	,950
3.sınıf	140	3,12	3,0	1,0	5,0	,804
4.sınıf	140	3,04	3,0	1,0	5,0	,955
Toplam	560	3,09	3,0	1,0	5,0	,976

Tablo 13 incelendiğinde; 1. sınıf öğrencilerinin gözlem puanı ortalaması 3,13; 2. sınıf öğrencilerinin 3,06; 3. sınıf öğrencilerinin 3,12 ve 4. sınıf öğrencilerinin ise 3,04

olduğu görülmektedir. Sonuçlara göre 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin orta olduğu belirlenmiştir.

Şekil 1. Öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Puan Ortalamaları



5.3. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN CİNSİYETLERİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin cinsiyetleri ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılmıştır ve sonuçlara ait veriler Tablo 14’te verilmiştir.

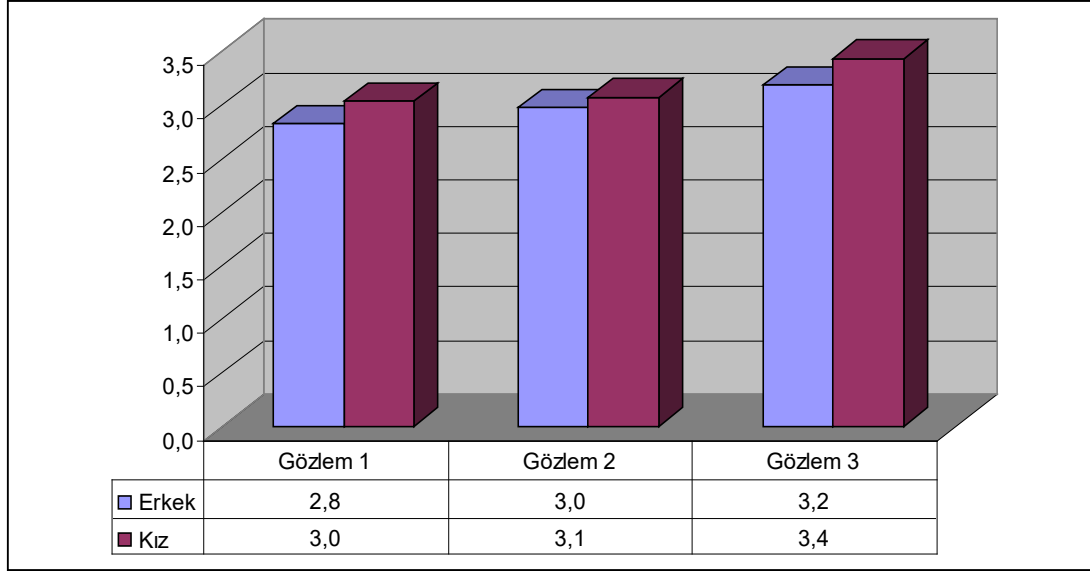
Tablo 14. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Mann-Whitney U testi		
							Sıra Ort.	U	p
Erkek	278	2,99	3,0	1,0	5,0	1,008	796,6	316	0,0001
Kız	282	3,18	3,0	1,0	5,0	,935	883,8		
Toplam	560	3,09	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 14 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Kız öğrencilerin katılım düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek ve kız öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin orta olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin katılım düzeylerinde cinsiyet değişkeninin etkili olduğu görülmektedir.

Şekil 2: Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Puan Ortalamaları



5.4. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf düzeyleri ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır ve sonuçlara ait veriler Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Sınıf							Kruskal-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p
1.sınıf	140	3,13	3,0	1,0	5,0	1,162	855,9	0,739	0,864
2.sınıf	140	3,06	3,0	1,0	5,0	,950	833,9		
3.sınıf	140	3,12	3,0	1,0	5,0	,804	840,2		
4.sınıf	140	3,04	3,0	1,0	5,0	,955	831,9		
Toplam	560	3,09	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 15’e göre, ilkokul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrencilerin katılım düzeylerinde sınıf düzeylerinin etkili olmadığı belirtilebilir.

5.5. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA GİRME DURUMUNA GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumuna girme durumu ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve sonuçlara ait veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitme Durumuna Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gitme durumu	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	Mann-Whitney U testi	
								U	p
Gitti	500	3,10	3,0	1,0	5,0	,958	841,3	129	0,541
Gitmedi	60	3,0	3,0	1,0	5,0	1,113	819,5		
Toplam	560	3,08	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 16 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuca göre öğrencilerin katılım düzeylerinde okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumunun etkili olmadığı belirtilebilir.

5.6. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DERS TÜRÜNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Ders türü ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Ders Türüne Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ders	Kruskal-Wallis H testi							İkili Karşılaştırmalar		
	N	Mean	Median	Min.	Max.	Ss	Sıra Ort.		H	p
Matematik	460	3,16	3,0	1,0	5,0	,930	859,7	114,2	0,0001	1-4 1-6 2-4 2-6 2-7 3-1 3-4 3-6 3-7 5-4 5-6 5-7 9-4 9-6 9-7 12-1 12-4 12-6 12-7
Türkçe	410	2,96	3,0	1,0	5,0	,983	779,9			
Fen Bilimleri	140	2,82	3,0	1,0	4,0	,752	674,2			
Görsel Sanatlar	140	3,48	4,0	1,0	5,0	,925	1037,4			
Hayat Bilgisi	100	2,86	3,0	1,0	5,0	,910	717,9			
Müzik	100	3,41	4,0	1,0	4,0	,900	1039,0			
Beden Eğitimi ve Oyun	100	3,34	4,0	1,0	5,0	1,208	1009,9			
Serbest Etkinlikler	100	3,10	3,0	1,0	5,0	1,078	844,0			
İngilizce	50	2,92	3,0	1,0	4,0	,829	738,0			
İnsan Hakları, Yurtaşlık ve Demokrasi	30	2,97	3,0	1,0	4,0	1,129	830,3			
Sosyal bilgiler	30	3,17	3,000	1,0	5,0	,834	851,5			
Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	2,20	2,000	1,0	4,0	,951	438,0			
Toplam	1680	3,09	3,000	1,0	5,0	,976				

Tablo 17'ye göre, ilkokul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında ders türüne göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

İlkokul öğrencilerinin Matematik dersindeki katılım düzeylerinin Görsel Sanatlar ve Müzik derslerine göre, Türkçe dersindeki katılım düzeylerinin Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Fen bilimleri dersindeki katılım düzeylerinin Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre, Hayat Bilgisi dersindeki katılım düzeylerinin Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. İngilizce dersindeki katılım düzeylerinin Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre, Din dersindeki katılım düzeylerinin ise Matematik, Görsel Sanatlar, Müzik ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

5.7. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİNDE YER ALAN KATILIM GÖSTERGELERİNE İLİŞKİN BULGULAR

5.7.1. Sınıf Düzeylerine Göre Katılım Göstergelerine İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyleri ile katılım göstergeleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare analizi yapılmıştır. Analizlerden elde edilen verilere ilişkin sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Düzeylerine Göre Katılım Göstergeleri Ki-Kare Analizi Sonuçları

		SINIF										Ki-Kare Analizi	
		1.Sınıf		2.Sınıf		3.Sınıf		4.Sınıf		Toplam			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Ki-Kare	P
DİKKAT VE KONSANTRASYON	Yok	99	23,6	95	22,6	78	18,6	93	22,1	365	21,7	3,5	0,316
	VAR	321	76,4	325	77,4	342	81,4	327	77,9	1315	78,3		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		
BEDEN DURUŞU	Yok	81	19,3	103	24,5	105	25,0	104	24,8	393	23,4	5,2	0,151
	VAR	339	80,7	317	75,5	315	75,0	316	75,2	1287	76,6		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		
JEST VE MİMİKLER	Yok	226	53,8	226	53,8	239	56,9	209	49,8	900	53,6	4,3	0,226
	VAR	194	46,2	194	46,2	181	43,1	211	50,2	780	46,4		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		
ISRAR	Yok	79	18,8	57	13,6	41	9,8	54	12,9	231	13,8	14,99	0,002
	VAR	341	81,2	363	86,4	379	90,2	366	87,1	1449	86,3		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		
YARATICILIK	Yok	324	77,1	333	79,3	362	86,2	380	90,5	1399	83,3	34,33	0,0001
	VAR	96	22,9	87	20,7	58	13,8	40	9,5	281	16,7		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		

Tablo 18. (Devam) Sınıf Düzeylerine Göre Katılım Göstergeleri Ki-Kare Analizi Sonuçları

		SINIF										Ki-Kare Analizi	
		1. sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		Toplam			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Ki-Kare	p
DOYUM	Yok	179	42,6	117	27,9	99	23,6	106	25,2	501	29,8	45,6	0,0001
	VAR	241	57,4	303	72,1	321	76,4	314	74,8	1179	70,2		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		
SÖZLER	Yok	305	72,6	387	92,1	388	92,4	392	93,3	1472	87,6	116,4	0,0001
	VAR	115	27,4	33	7,9	32	7,6	28	6,7	208	12,4		
	Toplam	420	100,0	420	100,0	420	100,0	420	100,0	1680	100,0		

Tablo 18 incelendiğinde, katılım göstergelerinden dikkat ve konsantrasyon, beden duruşu, jest ve mimiklerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Katılım göstergelerinden ısrar, yaratıcılık, doyum ve sözlerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Göstergelerden ısrarın en az birinci sınıflarda en fazla üçüncü sınıflarda, yaratıcılığın en az dördüncü en fazla ise birinci sınıflarda gözlemlendiği belirlenmiştir. Doyumun en fazla üçüncü sınıflarda en az ise birinci sınıflarda, sözlerin ise en az dördüncü en fazla birinci sınıflarda gözlemlendiği görülmektedir.

5.7.2. Ders Türüne Göre Dikkat ve Konsantrasyona İlişkin Bulgular

Tablo 19. Ders Türüne Göre Dikkat ve Konsantrasyon Ki-Kare Analizi Sonuçları

Dersler	DİKKAT VE KONSANTRASYON						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam			
	N	%	N	%	N	%	Ki-Kare	p
Matematik	83	18,0	377	82,0	460	100,0	27,08	0,004
Türkçe	110	26,8	300	73,2	410	100,0		
Fen Bilimleri	32	22,9	108	77,1	140	100,0		
Görsel Sanatlar	22	15,7	118	84,3	140	100,0		
Hayat Bilgisi	29	29,0	71	71,0	100	100,0		
Müzik	14	14,0	86	86,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	20	20,0	80	80,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	24	24,0	76	76,0	100	100,0		
İngilizce	10	20,0	40	80,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	7	23,3	23	76,7	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	5	16,7	25	83,3	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	9	45,0	11	55,0	20	100,0		
Toplam	365	21,7	1315	78,3	1680	100,0		

Tablo 19 incelendiğinde, dikkat ve konsantrasyonun ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Dikkat ve konsantrasyon göstergesinin en az

Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersinde en fazla Müzik dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.3. Ders Türüne Göre Beden Duruşuna İlişkin Bulgular

Tablo 20. Ders Türüne Göre Beden Duruşu Ki-Kare Analizi Sonuçları

	BEDEN DURUŞU						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	P
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	83	18,0	377	82,0	460	100,0	61,62	0,0001
Türkçe	105	25,6	305	74,4	410	100,0		
Fen Bilimleri	44	31,4	96	68,6	140	100,0		
Görsel Sanatlar	19	13,6	121	86,4	140	100,0		
Hayat Bilgisi	36	36,0	64	64,0	100	100,0		
Müzik	13	13,0	87	87,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	22	22,0	78	78,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	31	31,0	69	69,0	100	100,0		
İngilizce	14	28,0	36	72,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	9	30,0	21	70,0	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	4	13,3	26	86,7	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	65,0	7	35,0	20	100,0		
Toplam	393	23,4	1287	76,6	1680	100,0		

Tablo 20 incelendiğinde beden duruşunun ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Beden duruşu göstergesinin en az Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde en fazla ise Müzik dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.4. Ders Türüne Göre Jest ve Mimiklere İlişkin Bulgular

Tablo 21. Ders Türüne Göre Jest ve Mimikler Ki-Kare Analizi Sonuçları

	JEST VE MİMİKLER						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	p
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	238	51,7	222	48,3	460	100,0	58,14	0,0001
Türkçe	256	62,4	154	37,6	410	100,0		
Fen Bilimleri	81	57,9	59	42,1	140	100,0		
Görsel Sanatlar	74	52,9	66	47,1	140	100,0		
Hayat Bilgisi	66	66,0	34	34,0	100	100,0		
Müzik	33	33,0	67	67,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	38	38,0	62	62,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	53	53,0	47	47,0	100	100,0		
İngilizce	23	46,0	27	54,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	11	36,7	19	63,3	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	12	40,0	18	60,0	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	75,0	5	25,0	20	100,0		
Toplam	900	53,6	780	46,4	1680	100,0		

Tablo 21 incelendiğinde jest ve mimiklerin ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Jest ve mimikler göstergesinin en az Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde en fazla Müzik dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.5. Ders Türüne Göre Israra İlişkin Bulgular

Tablo 22. Ders Türüne Göre Israr Ki-Kare Analizi Sonuçları

	ISRAR						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	P
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	50	10,9	410	89,1	460	100,0	26,72	0,005
Türkçe	76	18,5	334	81,5	410	100,0		
Fen Bilimleri	16	11,4	124	88,6	140	100,0		
Görsel Sanatlar	10	7,1	130	92,9	140	100,0		
Hayat Bilgisi	15	15,0	85	85,0	100	100,0		
Müzik	10	10,0	90	90,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	19	19,0	81	81,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	14	14,0	86	86,0	100	100,0		
İngilizce	8	16,0	42	84,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	5	16,7	25	83,3	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	2	6,7	28	93,3	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	30,0	14	70,0	20	100,0		
Toplam	231	13,8	1449	86,3	1680	100,0		

Tablo 22 incelendiğinde, ısrarın ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Israr göstergesinin en az Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde en fazla Sosyal Bilgiler dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.6. Ders Türüne Göre Yaratıcılığa İlişkin Bulgular

Tablo 23. Ders Türüne Göre Yaratıcılık Ki-Kare Analizi Sonuçları

	YARATICILIK						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Total		Ki-Kare	p
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	370	80,4	90	19,6	460	100,0	206,2	0,0001
Türkçe	372	90,7	38	9,3	410	100,0		
Fen Bilimleri	132	94,3	8	5,7	140	100,0		
Görsel Sanatlar	62	44,3	78	55,7	140	100,0		
Hayat Bilgisi	87	87,0	13	13,0	100	100,0		
Müzik	84	84,0	16	16,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	90	90,0	10	10,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	78	78,0	22	22,0	100	100,0		
İngilizce	49	98,0	1	2,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	29	96,7	1	3,3	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	26	86,7	4	13,3	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	100,0	0	0,0	20	100,0		
Toplam	1399	83,3	281	16,7	1680	100,0		

Tablo 23 incelendiğinde; yaratıcılığın ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Yaratıcılık göstergesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hiç gözlemlenmediği en az İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık ve İngilizce derslerinde en fazla Görsel Sanatlar dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.7. Ders Türüne Göre Doyuma İlişkin Bulgular

Tablo 24. Ders Türüne Göre Doyum Ki-Kare Analizi Sonuçları

	DOYUM						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	P
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	109	23,7	351	76,3	460	100,0	33,8	0,0001
Türkçe	149	36,3	261	63,7	410	100,0		
Fen Bilimleri	38	27,1	102	72,9	140	100,0		
Görsel Sanatlar	33	23,6	107	76,4	140	100,0		
Hayat Bilgisi	40	40,0	60	60,0	100	100,0		
Müzik	26	26,0	74	74,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	27	27,0	73	73,0	100	100,0		
Serbest Etkinlik	33	33,0	67	67,0	100	100,0		
İngilizce	15	30,0	35	70,0	50	100,0		
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	8	26,7	22	73,3	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	12	40,0	18	60,0	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	55,0	9	45,0	20	100,0		
Toplam	501	29,8	1179	70,2	1680	100,0		

Tablo 24 incelendiğinde; doyumun ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Doyum göstergesinin en az Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, en fazla Görsel Sanatlar ve Matematik derslerinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.7.8. Ders Türüne Göre Sözlere İlişkin Bulgular

Tablo 25. Ders Türüne Göre Sözlere Ki-Kare Analizi Sonuçları

	SÖZLER						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	P
	N	%	N	%	N	%		
Matematik	402	87,4	58	12,6	460	100,0	47,8	0,0001
Türkçe	368	89,8	42	10,2	410	100,0		
Fen Bilimleri	132	94,3	8	5,7	140	100,0		
Görsel Sanatlar	108	77,1	32	22,9	140	100,0		
Hayat Bilgisi	87	87,0	13	13,0	100	100,0		
Müzik	95	95,0	5	5,0	100	100,0		
Beden Eğitimi ve Oyun	76	76,0	24	24,0	100	100,0		
Serbest Etkinlikler	82	82,0	18	18,0	100	100,0		

Tablo 25. (Devam) Ders Türüne Göre Sözler Ki-Kare Analizi Sonuçları

	SÖZLER						Ki-Kare Analizi	
	Yok		VAR		Toplam		Ki-Kare	P
	N	%	N	%	N	%		
İngilizce	47	94,0	3	6,0	50	100,0	47,8	0,0001
İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık	27	90,0	3	10,0	30	100,0		
Sosyal Bilgiler	28	93,3	2	6,7	30	100,0		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	100,0	0	0,0	20	100,0		
Toplam	1472	87,6	208	12,4	1680	100,0		

Tablo 25'e göre, sözlerin ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Sözler göstergesinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde hiç gözlemlenmediği en az Müzik ve Fen Bilimleri derslerinde en fazla ise Beden Eğitimi ve Oyun dersinde gözlemlendiği belirlenmiştir.

5.8. ANNE YAŞ VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Annelerin yaşı ve öğrenim düzeyleri ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 26'da ve Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 26. Annelerin Yaşına Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

Anne yaş							Kruskal-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p
25-30	41	2,98	3,0	1,0	5,0	,941	785,5	2,6	0,456
31-35	351	3,08	3,0	1,0	5,0	1,025	841,5		
36-40	138	3,15	3,0	1,0	5,0	,870	858,1		
41+	30	3,06	3,0	1,0	5,0	,884	823,6		
Toplam	560	3,09	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 26 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında annelerin yaşına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Bu sonuca göre öğrencilerin katılım düzeylerinde annelerin yaşının etkili olmadığı belirtilebilir.

Tablo 27. Anne Öğrenim Düzeyine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne öğrenim düzeyi							Kruskal-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	P
İlkökul	150	3,12	3,0	1,0	5,0	,977	856,8	2,5	0,861
Ortaökul	120	3,08	3,0	1,0	5,0	,974	838,7		
Lise	124	3,07	3,0	1,0	5,0	,944	828,9		

Tablo 27. (Devam) Anne Öğrenim Düzeyine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall- Wallis H Testi Sonuçları

Anne öğrenim düzeyi							Kruskall-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	P
Önlisans	33	3,17	3,0	1,0	5,0	,893	866,3		
Lisans	109	3,05	3,0	1,0	5,0	1,049	830,8		
Y. Lisans	11	3,15	3,0	1,0	4,0	,870	874,5		
Okuryazar Değil	13	2,94	3,0	1,0	5,0	,972	766,7		
Toplam	560	3,09	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 27 incelendiğinde, öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında anne öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, öğrencilerin katılım düzeylerinde annelerin öğrenim düzeyinin etkili olmadığı belirtilebilir.

5.9. BABA YAŞ VE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Babaların yaşı ve öğrenim düzeyleri ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 28’de ve Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 28. Babaların Yaşına Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall- Wallis H Testi Sonuçları

Yaş							Kruskall-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	P
25-30	8	3,12	3,0	1,0	5,0	,947	841,4	0,533	0,971
31-35	311	3,07	3,0	1,0	5,0	1,024	833,6		
36-40	171	3,11	3,0	1,0	5,0	,904	848,0		
41-45	43	3,13	3,0	1,0	5,0	,939	855,6		
46-50	23	3,10	3,0	1,0	5,0	,926	848,9		
Toplam	556	3,09	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 28 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında babaların yaşına göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu sonuca göre öğrencilerin katılım düzeylerinde babaların yaşının etkili olmadığı belirtilebilir.

Tablo 29. *Baba Öğrenim Düzeyine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları*

Baba öğrenim düzeyi							Kruskall-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Sıra Ort.	H	P
İlkokul	108	3,07	3,0	1,0	5,0	1,032	842,2	0,831	0,991
Ortaokul	78	3,12	3,0	1,0	5,0	,858	830,6		
Lise	155	3,04	3,0	1,0	5,0	1,013	821,3		
Yüksekokul	52	3,14	3,0	1,0	5,0	,967	853,1		
Üniversite	138	3,11	3,0	1,0	5,0	,955	838,4		
Y.Lisans	13	3,05	3,0	1,0	5,0	1,123	837,3		
Doktora	12	3,11	3,0	1,0	5,0	,887	831,7		
Toplam	556	3,09	3,0	1,0	5,0	,977			

Tablo 29 incelendiğinde, öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında baba öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre öğrencilerin katılım düzeylerinde babaların öğrenim düzeyinin etkili olmadığı belirtilebilir.

5.10. AİLELERİN AYLIK GELİR DURUMUNA GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Ailelerin aylık gelir durumları ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. *Ailelerin Aylık Gelirine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları*

Aylık Gelir							Kruskall-Wallis H testi		
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p
0-2000	90	3,1	3,0	1,0	5,0	,907	842,2	0,818	0,845
2000-4000	252	3,10	3,0	1,0	5,0	,975	844,2		
4000-6000	113	3,056	3,0	1,0	5,0	,958	821,5		
6000+	105	3,092	3,0	1,0	5,0	1,056	850,5		
Toplam	560	3,091	3,0	1,0	5,0	,976			

Tablo 30’a göre, öğrencilerin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında ailelerin gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Öğrencilerin katılım düzeylerinde ailelerin aylık gelirlerinin etkili olmadığı belirtilebilir.

5.11. ÖĞRETMENLERİN KIDEMİNE GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin kıdemi ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Kıdem							Kruskall-Wallis H testi			
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
9-15 Yıl	11	2,94	3,0	1,0	5,0	1,03	773,0	8,6	0,035	1-2 1-3 1-4
16-20 Yıl	3	3,19	3,0	1,0	5,0	0,77	875,4			
21-29 Yıl	35	3,12	3,0	1,0	5,0	1,00	853,3			
30-40 Yıl	7	3,09	3,0	1,0	4,0	0,93	850,4			
Toplam	56	3,09	3,0	1,0	5,0	0,98				

Tablo 31 incelendiğinde, ilkökul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında öğretmenin kıdem yılına göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). 9-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinin 15 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin katılım düzeylerinde öğretmenlerin kıdemine etkili olduğu söylenebilir.

5.12. ÖĞRETMENLERİN MEZUN OLDUĞU BÖLÜME GÖRE LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin mezun olduğu bölüm ile gözlem puanları arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskall-Wallis H testi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara ilişkin veriler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskall- Wallis H Testi Sonuçları

							Kruskall-Wallis H testi			
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p	İkili Karşılaştırma
Almanca Öğretmenliği	1	3,50	4,0	1,0	5,0	0,82	1039,1	45,8	0,0001	1-2 1-3 1-4 1-5 1-6 1-7 1-8 1-9 1-10 1-11 1-12 1-13 1-14 2-9 2-10 2-11 2-12 2-13
Kimya Öğretmenliği	1	3,27	3,0	1,0	5,0	0,98	944,9			
Su Ürünleri Mühendisliği	1	3,17	3,0	3,0	5,0	0,53	789,4			
Fransız Dili Bölümü	1	3,13	3,0	2,0	4,0	0,43	798,9			
Fransız Dili Öğretmenliği	1	3,13	3,0	2,0	4,0	0,51	805,4			
Kimya Bölümü	1	3,13	3,0	1,0	4,0	1,01	893,0			
Sınıf Öğretmenliği	42	3,13	3,0	1,0	5,0	0,97	856,3			
Tarih Bölümü	1	3,10	3,0	1,0	4,0	0,99	871,1			
Biyoloji Öğretmenliği	1	2,97	3,0	1,0	5,0	0,89	753,7			
Fizik Bölümü	1	2,93	3,0	1,0	4,0	0,98	774,3			

Tablo 32. (Devam) Öğretmenlerin Mezun Olduğu Bölüme Göre Leuven Katılım Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal- Wallis H Testi Sonuçları

							Kruskall- Wallis H			İkili Karşılaştırma
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Sıra Ort.	H	p	
Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü	1	2,93	3,0	1,0	5,0	1,20	743,9	45,8	0,0001	1-2
Maliye Bölümü	2	2,92	3,0	1,0	5,0	1,17	804,1			1-3
Kültür Teknik Bölümü	1	2,57	3,0	1,0	4,0	1,28	673,8			1-4
Tarım Ekonomisi Bölümü	1	2,07	2,5	1,0	3,0	0,98	408,4			1-5
Toplam	56	3,09	3,0	1,0	5,0	0,98				1-6
										1-7
										1-8
										1-9
										1-10
										1-11
										1-12
										1-13
										1-14
										2-9
										2-10
										2-11
										2-12
										2-13

Tablo 32 incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin Leuven Katılım Ölçeği puan ortalamalarında öğretmenin mezun olduğu bölüme göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Almanca Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinin diğer tüm bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Kimya Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinin Biyoloji Öğretmenliği, Fizik, Aile Ekonomisi ve Beslenme, Maliye ve Kültür Teknik Bölümü mezunu olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu duruma göre, öğrencilerin katılım düzeylerinde öğretmenlerin mezun olduğu bölümün etkili olduğu söylenebilir.

5.13. LEUVEN KATILIM ÖLÇEĞİ GÖZLEM FORMLARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRME ÖRNEKLERİ

Tablo 33. Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri

Öğrenci	Katılım Düzeyi	Gözlem Notu
Erkek- 1. Sınıf	Çok Düşük (1)	“Kolları masada ve sırada dik oturuyor. Kalemle ilgileniyor. Öğretmen sayma yapacaklarını anlattı ancak öğretmeni dinlemedi. Sirasının altında bir şeylerle ilgilendi. Masada kalemle oynadı. Kendi kendine masada oyun oynadı. Bir ara tahtaya bakıp sayma yaptı ama dikkati dağınık olduğu için devam etmedi. Elindeki kalemleriyle ilgilendi.”

Tablo 33. (Devam) Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri

Öğrenci	Katılım Düzeyi	Gözlem Notu
Erkek- 2. Sınıf-	Çok Düşük (1)	<i>“Sırasında sürekli hareket halinde. Soruyu çözmek için tahtaya kalkan arkadaşlarına bakıyor ama işlem yapılırken onları dinlemedi. Sıra arkadaşıyla ders dışında konuştu. Derse ilgili değildi. Soruları sırayla çözüyorlardı ve kaç kişinin kaldığını arkasına dönüp hesapladı. Derste aktif ve soruları çözmek için heyecanlı değildi. Sıkılmış gibiydi. Soruların çözüldüğü esnada başka şeylerle ilgilendi. “</i>
Erkek- 2. Sınıf-	Çok Düşük (1)	<i>“Sıra arkadaşıyla ders dışında konuştu. Sürekli hareket halindeydi. Elindeki poşetle ilgilendi. Poşeti eline geçirip sıra arkadaşına gösterdi. Sıra arkadaşıyla şakalaştılar o sırada öğretmeni dinlemedi. Öğretmenin sorduğu sorularda söz hakkı alan arkadaşlarını dinlemedi. Ders dışında kendi kendine konuşup, şakalaştı.”</i>
Kız- 2. Sınıf	Çok Düşük (1)	<i>“ Kitaptan okuma yapan arkadaşını takip etmedi. Ödev kağıdına bir şeyler çizdi, güldü ve sildi. Kağıdın üzerindeki resimleri boyadı. Okuma yapan arkadaşını hiç takip etmedi. Resimleri boyarken kendi kendine bir şeyler söyledi. Bir ara çok sıkıldı. Silgisinden küçük parçalar koparıp yan sıradaki arkadaşına attı. Dersi hiç takip etmedi.”</i>
Kız- 4. Sınıf	Çok Düşük (1)	<i>“ Sıra arkadaşıyla ders dışında konuştu. Söz alan arkadaşlarını dinlemedi. Sırasının altını kontrol etti. Sıra arkadaşı kendisini dürttü. Sinirlenerek yapmamasını söyledi.”</i>
Kız- 4. Sınıf	Çok Düşük (1)	<i>“Kolları masada dik oturuyor. Önündeki kağıtla oynadı. Tahtada sunum yapan arkadaşına aralarda baksa da dinlemedi. Sadece dinliyor gibi gözüktü. Tüm ders boyunca sunum yapan arkadaşını dinlemedi. Sunum sonunda arkadaşına soru sormadı.”</i>

Tablo 33. (Devam) Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri

Öğrenci	Katılım Düzeyi	Gözlem Notu
Erkek-1. Sınıf	Orta (3)	“Öğretmen akıllı tahtadan açtığı bir şiiri okuttu. Kolları masada dik oturarak sesli bir şekilde şiiri okudu. Bir ara elindeki silgiyle ilgilendi. Daha sonra öğretmen akıllı tahtadan ö sesi ile ilgili video açtı. İlgili videoyu izledi. Video izlerken gülümsüyordu. Öğretmen sınıfa hangi harfi öğreniyoruz diye sorduğunda “ö” dedi. Akıllı tahtadaki etkinliği yapmak için parmak kaldırmadı. Sadece etkinliği yapan arkadaşlarını izledi. Öğretmen fasiküllerini çıkarmalarını istediğinde ise hemen çıkardı.”
Kız- 3. Sınıf	Orta (3)	“Kitabıyla ilgilendi. Daha sonra söz hakkı alan arkadaşını dinledi. Gülümsedi. Sırada yan oturuyordu. Çantasından bir şey baktı. Önüne döndü ve istekle parmağını kaldırdı. Öğretmen arkadaşına söz hakkı verse de “öğretmenim” diyerek ısrarla parmak kaldırmaya devam etti. Söz hakkı aldı ve örneğini söyledi.”
Kız- 3. Sınıf	Orta (3)	“Öğretmeni dinledi. Öğretmen ses ile ilgili neler biliyorsunuz diye sorduğunda parmak kaldırmadı. Düşündü, kitabına baktı. Arkadaşı söz hakkı aldığı anda kitabını karaladı. Bir süre sonra öğretmeni dinledi. Öğretmen sesleri ne ile duyuyoruz diye sorduğunda parmak kaldırdı. Derse karşı istekli değildi.”
Kız- 3. Sınıf	Orta (3)	“Öğretmen metinle ilgili soruyu kim söylemek ister diye sorduğunda parmak kaldırmadı. Bir süre geçtikten sonra parmak kaldırdı. Öğretmenin tahtaya yazdıklarını dikkatle inceledi. Söz hakkı alan arkadaşını dinledi. Tahtaya yazılanları defterine yazıyordu. Öğretmen yazmayın diye söylediğinde yazmadı. Derse ilgili değildi. Dersteki görevleri sadece yapmak için yaptı.”
Erkek- 3. Sınıf	Orta (3)	“Kitabını açtı. Öğretmen ninni bilen var mı diye sorduğunda parmak kaldırmadı. Söz hakkı alan arkadaşlarını dinledi. Gözü bir yere daldı. Öğretmen akıllı tahtadan bir video açtı ve ona baktı. Dikkatle izledi. Daha sonra öğretmen kitaptaki ninniye en güzel yazılılarıyla dağıttığı kağıda yazmalarını istedi. Ninniye yazıp, tamamladı.”

Tablo 33. (Devam) Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri

Öğrenci	Katılım Düzeyi	Gözlem Notu
Erkek- 3. Sınıf	Orta (3)	<i>“Ayakta öğretmeni dinledi. Dinlerken elinde sözlüğüyle oynadı. Öğretmen toplanabilirsiniz diye söylemeden kitaplarını kapattı. Ders devam ettiği için arkadaşı soruyu okurken tekrar kitabını açtı. Derse katılmadı. Soruyu yapmak için parmak kaldırmadı. Öğretmen yanlış yazanlar düzeltsin dedi ve silip düzeltti. Kendi kalemi olmadığı için arkadaşından aldı. Öğretmen açıklama yaparken sözlerini tamamladı ve cevaplar verdi. Dersin sonlarına doğru derse ilgisi azaldı.”</i>
Erkek- 1. Sınıf	Çok Yüksek (5)	<i>“Öğretmen konuşurken dinledi. Bu sırada öğretmenin anlattığı kısımda “aşağıda onluk var bir tane“ diye söyledi. Öğretmeni dinledikten sonra kitabına yazdı. Yazmayı bitirdikten sonra kitabındaki diğer sorulara baktı. Öğretmen altındaki soruya bakın diye söylediğinde “onluk“ diye bağırdı. Sırada hareketliydi. Kitaptaki soruları çözerken “20 yazıcaz“ diye bağırdı. Öğretmen de 20 yazıcaz, yazın dediğinde hemen yazdı. Ders sonuna kadar dersi takip etti.”</i>
Kız- 2. Sınıf	Çok Yüksek (5)	<i>“Yakantop oyunu oynuyorlar. Topu atan kişi pozisyonunda. Karşıdan gelen topu alıp arkadaşını vurdu. Güliüyordu. Hareketliydi. “Top bizde“ diye söyledi. Top dışarıya doğru kaçınca almak için koştu, zıpladı. Yanındaki arkadaşına “Ceylin’i vur“ diye söyledi. Topu beklerken tırnaklarını yedi. Bütün ders boyunca istekle oyuna katıldı.”</i>
Kız- 2. Sınıf	Çok Yüksek (5)	<i>“Kolları masada eğilmiş, soruyu yazdı ve çözdü. Daha sonra sorusunu kontrol etti. Yazmadığı yerleri tahtadan bakarak yazdı. Sıra arkadaşıyla soruyla ilgili konuştu. Öğretmen tahtayı silince “ben yazmamıştım“ dedi. Yazmadığı sorunun cevabını da kendi çözdü. Parmaklarıyla hesap yaptı. Kendi kendine sesli “ben herkesten önce bitirdim“ diye söyledi.”</i>
Erkek- 2. Sınıf	Çok Yüksek (5)	<i>“Soruyu çözdü ve “birinci benim“ dedi. Bir arkadaşına “ikinci sensin“ diye söyledi. Öğretmenin söylediği yeni soruyu yazdı ve tahtada çözen arkadaşına bakarak onu takip etti. Daha sonra kendi çözdü. Tahtadaki arkadaşına “yanlış yapıyorsun“ diye söyledi ve yanına gidip gösterdi.”</i>

Tablo 33. (Devam) Leuven Katılım Ölçeği Gözlem Formlarına İlişkin Değerlendirme Örnekleri

Öğrenci	Katılım Düzeyi	Gözlem Notu
Erkek- 2. Sınıf	Çok Yüksek (5)	<i>“Kolları masada eğilerek kodlamasını yapmaya başladı. Sıra arkadaşına “1 çıktı” diye gösterdi. Çıkan şekle “bu ne yaa” diye şaşırdı. Tüm kodlama boyunca gülüyordu ve kodlamasını tamamladı.”</i>
Kız- 4. Sınıf	Çok Yüksek(5)	<i>“Tiyatro yapmak için tahtaya kalktı. İstekli bir şekilde gülümseyerek rolüne kendini vererek yaptı. Enerjisi oldukça yüksek. Tiyatronun ardından okuması gereken şiirleri tonlamasına dikkat ederek okudu. Şiirden sonra Atatürk şarkısını söyleyip hareketlerini istekle ve doğru bir şekilde yapmaya çalıştı.”</i>

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular tartışılarak, ulaşılan sonuçlara ve değerlendirmelere ilişkin bilgiler sunulmuştur. İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerine yönelik elde edilen bulgular, bulgular kısmında yorumlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar alandaki benzer ve farklı sonuçların yer aldığı çalışmalarla birlikte tartışılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bölüm sonunda uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde bir katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Akyol (2020), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların katılım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmada, çocukların orta düzeyde bir katılıma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belçika’da ilkokul öğrencilerinin katılım ve duygusal iyi oluşluk düzeylerinin incelendiği araştırma sonucunda, öğrencilerin katılım düzeylerinin orta ve geliştirilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir (Laevens, 2017). Goldspink (2008), katılımın öğrenme ortamının kalitesinin bir göstergesi olduğunu, katılım düzeyinin arttıkça öğrenme ortamının kalitesinin artacağını ve tüm bunların akademik başarıyı etkileyeceğini belirtmektedir. Bu düşünceye paralel şekilde Schnitzler, Holzberger ve Seidel (2020), akademik başarı yüksek olan öğrencilerin sınıfta orta ve yüksek düzeyde katılım sergilediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Skinner vd. (1990), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin etkinliklere aktif katılımının sağlanmasının öğrenci notlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Tüm bunlardan yola çıkılarak günlük programda yer alan derslerin konsantrasyon, enerji, karmaşıklık ve yaratıcılık, yüz ifadesi ve duruş, ısrar/vazgeçmeme, özen, tepki süresi, sözler ve doyum gibi göstergeleri ele alacak ve öğrencilerin sınıf içindeki katılım düzeylerini geliştirecek nitelikte hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin katılım düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınıf içi etkinliklerde daha yüksek katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, okulda gerçekleştirilen etkinliklerin karakteristik özellikleri nedeniyle okumaya karşı ilgi ve motivasyonu daha iyi olan kız öğrencilere hitap etmesi ve erkek öğrencilerin daha aktif olabilecekleri ve görsel süreçlerin daha sıklıkla kullanıldığı içeriklere yer verilmemesi şeklinde açıklanabilir (Geist & King, 2008). Martin (2004), kız öğrencilerin bir etkinliğe katılma, odaklanma ve uyum

sağlama becerilerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kayabaşı vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derse daha fazla katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Finn vd. (1991) yapmış oldukları çalışmada ilkokul 4. sınıf kız öğrencilerinin katılımının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve katılım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelendiği bir çalışmada da benzer şekilde kadın öğretmen adayların erkek adaylarına göre daha yüksek düzeyde mesleki tutuma sahip oldukları ve derslere daha fazla katıldıkları belirlenmiştir (Vural, 2019). Wigfield vd. (2006) yapmış oldukları çalışmada ise katılımı yaşanan düşüşün en fazla erkek öğrencilerde olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmalardaki sonuçların tam tersi olarak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğrencilerin, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Küçükkaragöz, 2004).

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda sınıf düzeyleri ile öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Okullarda etkin öğrenme yöntem ve tekniklerinin daha çok geliştirilmesi ve daha sık kullanılması öğrenci katılımını arttıracaktır (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Öğrenciler yeteneklerini tümüyle kullandıklarında bütün gelişim alanlarında ilerlemeler görülecektir. Skinner vd. (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğrencilerin öğrenmeye olan ilgileri, motivasyonları da dahil olmak üzere, anaokulundan lise bitene kadar katılımlarında farkedilen şekilde bir düşüş yaşandığını belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumları ile katılım düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin çok büyük bir kısmının daha önceden okul öncesi eğitim kurumuna devam ettiği görülmektedir. Alanyazında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların katılım düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar görülmektedir (Akyol, 2020; Laevers & Declercq, 2011). Katılım düzeyinin ileriki öğretim kademelerindeki akademik başarılarının önemli bir yordayıcısı (Appleton vd., 2008; Li vd., 2010) ve okulu bırakma düzeylerinin önlenmesinde önemli bir ölçüt olduğu (Stichter & Lewis, 2006) düşünüldüğünde, öğrencilerin katılımlarının artırılması için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna

gitme durumunun öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkisini inceleyen araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda, okul öncesi eğitim kurumuna gitmeden ilkokula erken yaşlarda başlayan öğrencilerde okuldan kaçma, başaramama korkusu, tırnak yeme, iletişim sorunu, uzun süre sınıfta kalmaktan sıkılma, kaygı, çekingen davranma gibi sorunlar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2016; Bağçeli ve Başal, 2013; Ünver vd., 2015). Alanyazında ilkokulda akademik becerileri iyi olan ve akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin daha önceden okul öncesi eğitim kurumlarına devam ettikleri sonucuna ulaşılan çalışmalar görülmektedir (Anderson, 2010; Crosnoe vd., 2010; Koşan, 2015; McClelland vd., 2006). Erkan ve Kırca'nın (2010) araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan çocukların okulda hazırbulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tangüner (2017)'in yapmış olduğu çalışmanın sonucunda okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre okula uyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne ve babaların öğrenim durumları ve yaşları ile öğrencilerin katılım düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailenin aylık geliri ile öğrencilerin katılım düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Oysaki anne ve babaların eğitim durumları ve meslekleri çocukların akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörler olarak görülmektedir (Hanushek & Luque, 2003). Bu durum, akademik beklentilerin yoğunlaştığı ilkokul döneminde ailelerin özellikle performans odaklı değerlendirme süreçlerine yer verilen ödevlerin, projelerin hazırlanmasında ve çoktan seçmeli ölçme araçlarının kullanıldığı sınavlara çalışırken çocuklarına yardım etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda çocuklarına akademik açıdan destek olmanın ailevi bir sorumluluk olarak görülmesi anne babaların öğrenim durumuna ve gelir düzeyine göre bir farklılık göstermemesine neden olmuş olabileceği düşünülebilir. Uygun ve Kozikoğlu (2019) anne ve babanın öğrenim düzeyi arttıkça öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin arttığını ortaya koymaktadır. Künkül (2008) sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerini incelediği çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda eğitim gören öğrencilerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzey okullarda eğitim gören öğrencilere göre katılım düzeylerinin daha düşük olduğunu belirlemiştir. Machebe vd. (2017) anne ve babaların gelir düzeyinin, Japonya'daki lise öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisini belirleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda geliri yüksek olan anne ve

babalardan oluşan öğrenci grubunun akademik başarısının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bradley ve Corwyn (2003) anne ve babaların eğitim durumunun, bir öğrencinin okuması ve matematiksel becerileri ile olumlu yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aile gelir düzeyi düşük olan öğrencilerde, davranış problemleri görülmekle birlikte bu öğrenciler okulda başarısız olabilmektedir (Battin Pearson vd., 2000). Can (2009) tarafından yapılan çalışmada öğrenim düzeyi yüksek olan anne ve babaların çocuklarının eğitimi ile daha fazla ilgilendikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerindeki öğrenci katılım düzeyinin Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun derslerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu derslere ve öğretmene karşı kaygıları, öğretmenlerin dersi geleneksel yöntemlerle işlemesi, öğretmenin karakteri, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları gözönünde bulundurmadan dersi işlemeleri öğrencilerde düşük katılım düzeyine neden olmuş olabilir. Aynı zamanda Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun derslerindeki öğrenci katılım düzeyinin daha yüksek olduğu sonuçlar arasındadır. Bu derslerde, daha aktif, öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılıyor olmasının bu sonuca ulaşılmasında etkili olduğu söylenebilir. Sınıfta yapılan her türlü etkinlik eğitimin amacını oluşturmaktadır. Sınıf içi etkinlikler öğrencilerin katılımını sağlamak ve öğrencilerin katılımını sağlarken onların cesaretlerini kırmadan olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak yapılmalıdır (Künkül, 2008). Yazuzer (2004), yapılan etkinliklerin öğrencinin öğrenme hızına ve seviyesine uygun olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenci kendini rahat hissettiği ve sonunda başarı elde ettiği etkinliklerde daha mutlu ve katılımcı bir tutum sergileyecektir. Bu nedenle öğrenci katılımının düşük olduğu derslerde öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerini, ilgi alanlarını dikkate alarak sınıf içi etkinlikleri planlamaları oldukça önemlidir. İlkokul ve lise öğrencileri üzerinde davranışsal katılımın ve başarının incelendiği çalışmada katılım ve öğrenci başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Connell vd., 1994). Robinson (2013), öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendi seçimlerini yaptığı, arkadaşları ile grup halinde çalıştığı ve derslerdeki konuları günlük hayatla ilişkilendirebilen öğrencilerin daha yüksek katılım göstereceğini ifade etmiştir. Kaya (2018), yapmış olduğu çalışmada ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin matematik dersine katılımı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin ters yüz öğrenme

modeli ile matematik dersine yönelik kaygıları azalarak derse katılımlarını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Matematik dersi öğrencilerin en çok zorluk yaşadığı, korktuğu derslerden biri olarak düşünüldüğünde, ters yüz öğrenme modelinin, öğrencilerin matematik dersine daha çok katılmalarını sağladığı alanyazında birçok çalışmada ortaya koyulmuştur (Fulton, 2012; Muir, 2017; Karaca ve Ocak, 2017; Güç, 2017).

Bu araştırmada, katılım göstergelerinden dikkat ve konsantrasyon, beden duruşu, jest ve mimiklerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olmadığı; ısrar, yaratıcılık, doyum ve sözlerde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İsrar göstergesinin en düşük 1. sınıflarda, en yüksek 3. sınıflarda, yaratıcılık göstergesinin en düşük 4. sınıflarda en fazla ise 1. sınıflarda, doyum göstergesinin en fazla 3. sınıflarda, en az 1. sınıflarda, sözlerin ise en az 4., en fazla 1. sınıflarda gözlemlendiği belirlenmiştir. Bu sonuç üzerinde öğrencilerin gelişim düzeyinin, hazırbulunuşluklarının, öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar öğrencinin bir derste katılım üzerinde en etkili olan faktörün motivasyon olduğunu göstermektedir (Nayır, 2017; Ceylan, 2003). Çekin (2013), ortaokul 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine katılımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin derse sözel ve yazılı olarak hazırlanma, araştırma ve proje hazırlama süreçlerinde erkek öğrencilere göre daha yüksek bir katılıma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Okulda, öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olması, derslere ve etkinliklere motivasyon düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanmaktadır (Yerlikaya, 2014). Kara (2008) öğrencilerin motivasyon sağladıklarında etkinliklere daha istekli bir şekilde katıldıklarını, bir eylemde bulduklarında, daha etkili bir şekilde öğrendiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda Sarıtepeci ve Yıldız (2014), yapmış oldukları çalışmada, 9. sınıf öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen derslerdeki katılımlarının yüz yüze yapılan sınıf içi etkinlik zamanlarından daha fazla olduğunu belirlemiştir. Bunun nedenini ise sınıfta yapılan bir dersin, sınıfın kalabalık olması ya da öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanan sebepler nedeniyle öğrencilerin yeterli düzeyde katılım göstermemesi şeklinde açıklamışlardır. Chen vd. (2010) internet tabanlı öğrenme teknolojilerinin kullanımının öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Anderson (2016), eğitimin proje tabanlı öğrenim ile gerçekleştirildiğinde, öğrencilerin bireysel olarak deneyimleyerek seçimler yapacaklarını, derse karşı ilgisizliklerinin azalarak, motivasyon kazanacaklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda

öğrencilerin yapmış oldukları seçimlerin öğrenmeyi arttırarak katılımı da desteklediğini vurgulamıştır. Carrabba ve Farmer (2018), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin proje tabanlı bir öğrenme ortamında eğitim gördüklerinde, öğrenci motivasyonun ve katılımının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde yapılandırmacı öğrenme ortamlarında eğitim gören öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel yönden daha aktif katıldığını gösteren çalışmalar yapılmıştır (Kalem ve Fer, 2003; Kurt ve Bayar, 2020; Zhang, 2008). Günümüzde öğrencilerin teknoloji ile daha ilgili olması teknolojik araçların derslerde yaygın olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu yüzden öğretmenler ve öğrenciler için geliştirilmiş çok farklı web 2.0 araçları bulunmaktadır (Andrew & Gosline, 2007). Alanyazında yapılan araştırmalarda, bu araçların öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkardığı, öğrenmede dikkat çekmeyi, konsantre ve motive olmalarını sağladığı, öğrenirken eğlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Graham, 2015; Singer & Alexander, 2016; Wang & Lieberoth, 2016; ZarzyckaPiskorz, 2016).

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlara göre 9-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinin 15 yıl ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerden anlamlı derecede düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğine uyumu, sınıf yönetimi, karakter özellikleri ve sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısından kaynaklandığı söylenebilir. Adıyaman (2008) yapmış olduğu çalışmada; 30 ve daha az sınıf mevcuduna sahip sınıfta görev yapan öğretmenlerin; anlatım yöntemini çok fazla kullanan öğretmen, öğrencinin derse katılımını engellemiş olur sorusunu kararsızım olarak yanıtlamıştır. 41 ve daha fazla sınıf mevcudunda görev yapan öğretmenlerin çoğu derslerde anlatım yönteminin fazla kullanılmasına karşı çıkmışlardır. Çelik vd. (2018), yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin sevdikleri öğretmenlerin derslerinde daha başarılı oldukları ve başarıları arttıkça da davranışsal katılımının arttığını belirlemiştir. Cıvabaş (2019), öğretmenlerin lider, yardımsever ve anlayışlı davranışlarının öğrenci katılımını arttırırken; belirsiz, öğüt veren ve katı davranışlar sergilemelerinin öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilediği sonucunu elde etmiştir. Gündüz ve Özarslan (2017), kıdemi yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin uyum sorunlarına daha anlayışlı ve olgun davrandıklarını belirlemiştir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre Almanca bölümü mezunu olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin diğer tüm bölümlerden mezun olan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin katılım düzeylerinden anlamlı derece de yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokulda verilen eğitimin kalitesi öğretmenlerin kendini geliştirmesiyle

daha da artacaktır. Öğretmenin kendisini geliştirmesinin amacı toplumun temeli olan öğrencileri gelecek için hazırlıyor olması ve yetiştirmesidir (Ertürk, 2009). Battal, Yurdakul ve Sahan (1998) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin meslekte karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında meslek bilgisindeki yetersizliklerin yer aldığını ortaya koymuşlardır. Çetin (2006), yapmış olduğu çalışmada Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunu olmayan öğretmenlerin, özel öğretim teknikleri eğitiminde eksikliklerinin olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalardan yola çıkılarak Sınıf öğretmenliği bölümü dışında mezun olan öğretmenler mesleki yeterlilik ve yeterli alan bilgisine sahip olduklarında aynı zamanda kendilerini geliştirdiklerinde öğrenciler için daha faydalı ve etkin etkinlikler ortaya koyabilir ve daha olumlu bir sınıf ortamında ders işleyebilirler.

İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma sonucunda, ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin orta düzeyde bir katılıma sahip oldukları belirlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeyleri ile cinsiyet, ders türü, öğretmenin kıdemi ve mezun olduğu bölüm türü arasında anlamlı farklılık olduğu, öğrencilerin sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumları, anne ve babanın yaşı, öğrenim durumu, ailenin aylık geliri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bazı katılım göstergelerinin sınıf düzeyi ve ders türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

İlkokul öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Sınıf öğretmenlerine, öğrencilerin sınıf içindeki katılım düzeylerini belirlemeye yönelik gözleme dayalı değerlendirme araçlarını konu alan hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin orta düzeyden üst düzeye çıkarılabilmesi için öğretmenler ders planlarını katılımın göstergeleri ve boyutları doğrultusunda yeniden gözden geçirmelidir. Öğrencilerin farklı derslerde sınıf içi etkinliklere katılımlarını arttırmak için güncel yöntem ve teknikler kullanılmalı ve öğrenme ortamında katılımı geliştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Sınıf öğretmenlerinin, katılımın içeriği ve boyutları ile ilgili mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama örneklerinin sunulduğu seminer ve toplantılar düzenlenebilir.

4. Araştırmacılar ve eğitimciler tarafından, öğrencilerin katılım düzeylerini geliştirmek için yaratıcılık, konsantrasyon, motivasyon gibi farklı boyutları kapsayan programlar geliştirilebilir ve eğitim politikacıları tarafından bu programların yaygınlaştırılması için kapsamlı eylem planları geliştirebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin objektif değerlendirme araçları ile belirlenmesinin önemli olduğu dikkate alınarak, öğrencilerin katılım düzeyleri Leuven Katılım Ölçeği ile birlikte araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formları, aile görüşme formları gibi farklı ölçme araçları ile kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir.

2. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeyleri ile öğretmen-öğrenci etkileşimi, akran etkileşimi, öğrenme ortamı, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri gibi farklı değerşkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar planlanabilir.

3. İlkokul öğrencilerinin katılım düzeylerinin incelenmesini ele alan uluslararası karşılaştırmalı araştırmalar planlanabilir.

4. Bu araştırma normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeylerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar planlanabilir.

5. Bu araştırmada katılımın davranışsal boyutu ele alınmıştır. Daha sonraki araştırmalarda katılımın bilişsel ve duygusal boyutları da ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, M. Y., Bakar, N. R. A. & Mahbob, M. H. (2011). Student's participation in classroom: What motivates them to speak up? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 516-522.
- Açıl, E. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin etkinlik algısı ve uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim okullarında, öğretmenin kullandığı yöntem, teknik ve etkinliklerin, öğrencilerin derse katılımına etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akhalq, M., Chishti, S. H. & Iqbal, M.Z. (2016). Activity based teaching and learning through mentoring in punjab province of Pakistan: An analysis. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1), 434-443.
- Akyol, T. (2017). *Mozaik ve proje yaklaşımına dayalı eğitimin çocukların katılım düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, T. ve Erkan, S. (2017). Leuven küçük çocuklar için katılım ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Social Sciences Studies Journal*, 4(4), 303-309.
- Akyol, T. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların katılım düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies - Social*, 15(2), 1-17.
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Altay, D. (2012). *Ebeveyn kabul-reddi ile ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, M. (2016). Learning to choose, choosing to learn: The key to student motivation and achievement. Alexandria, VA: ASCD.
- Anderson, R. (2010). The espresso book machine: The marriott library experience. *Serials*, 23(1), 39-42.
- Andrew H. & Gosline C., (2007). Eddy current brakes for haptic interfaces: Design, identification, and control. *Transactions On Mechatronics*, 13(6), 669-677.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani, L (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Arı, R. (2018). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim ve Öğrenme* (7. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Atik, S. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde, çoklu zekâ kuramına dayalı öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarına ve sınıf içi etkinliklere katılım algısına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, B. (2014). Gelişimin Doğası. İçinde; *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (12.Baskı), (Ed: B. Yeşilyaprak), ss. 29-55. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağçeci, B., Döş, B. & Sarıca, R. (2011) İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.
- Bağçeli K., P. ve Başal, H. A. (2013). Okula hazırbulunuşluğu değerlendirme testinin uyarılama çalışması. *International Journal of Social Science*, 6(1), 889-911.
- Baker, J. A., Clark T. P., Maier K. S. & Viger S. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1876-1883.
- Baroody, E. A. & Diamond, E. K. (2013). Measures of preschool childrens interest and engagement in literacy activities: examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2013), 291-301.
- Başal, H. A. (2001). Çocuklar İçin Sınıf İçi Etkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 49-64.
- Battin-Pearson ve Ark. (2000). Predictors of early high school dropout. a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Battal, N., Yurdakul, B. ve Sahan, H. (1998). Farklı branşlardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-34.
- Bertram, A. D. & Pascal, C. & (1999). The Effective Early Learning Project: Case Studies in Improvement, Hodder and Stoughton: London.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., Domitrovich, C. E., Welsh, J. A. & Gest, S. D. (2009). Behavioral and cognitive readiness for school: Crossdomain associations for children attending head start. *Social Development*, 18(2), 305-323.
- Birch, S. & Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviour in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13, 569-595.
- Boonen, A. J. H., Schoot, M. V. D., Wesel, F. V., Vries, M. H. & Jolles, J. (2013). What underlies successful word problem solving? A path analysis in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 271-279.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2016). Index for inclusion: a guide to school development by inclusive values. 4th edition. Index for inclusion network, Cambridge.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2003). *Age and ethnic variations in family process mediators of SES*. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Monographs in parenting series. Socioeconomic status, parenting, and child development* (p.161-188). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bulut, G. B. (2017). *The relationship among teachers' instructional behaviors, student motivation and student engagement: an observational study*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Funda, D. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cahan, E. D. (1984). The genetic psychologies of James Mark Baldwin and Jean Piaget. *Developmental Psychology*, 20(1), 128-135.
- Can, G. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim- I*.
<http://www.nevoku.com/ViewDeck.aspx?deckID=1ccfcd5b-16104463817c022dc57a31a6> (Erişim Tarihi: 01.04.2020).

- Can, Y. (2009). *Afyonkarahisar ili merkez hoca ahmet yesevi ilköğretim okulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Canbulat, T. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin bilişsel gelişim alanındaki bilgi düzeyleri ile öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W. & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American Journal of Community Psychology*, 52, 367-379.
- Carrabba, C. & Farmer, A. (2018). The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students. *Language Teaching and Educational Research*, 1(2) , 163-174.
- Ceylan, M. (2003). *İki öğretmenin sınıf içinde motivasyon değişkenlerini dikkate alma davranışlarının betimlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Chen, P.S.D., Lambert, A.D. & Guidry, K.R. (2010). Engaging online learners: the impact of web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, 54(4), 1222-1232.
- Cıvabaş, T. (2019). *Exploring the relationship between the middle school students' interaction with their teachers and their classroom engagement and success*. (Unpublished Master Thesis). Çağ University, Mersin.
- Connell, J. P., Spencer, M. B. & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in african-american youth: Context, self, action and outcomes in school. *Child Development*, 65(2), 493-506.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B. & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *Journal of Experimental Education*, 69(2), 181-199.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B. & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 369-378.
- Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., Clarke-Stewart, K. A. & The Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2010). Instruction, teacher-student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407-417.
- Çakıcı, Y. (2010). Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşım ve öğrencilerin kavram yanılgıları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 89-115.
- Çekin, Y. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında tasavvuf öğretimi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1) , 140-151.
- Çelik, S., Örenoğlu Toraman, S., ve Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 209-217.
- Çetin, F. (2006). *Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmayan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri: Bursa ilköğretim okulları örneği* (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Darnell, S. S. (2015). EngageMe: The Design and Implementation of a Reflective Tool for Evaluating Student Engagement. All Dissertations. 1-155.

- Davies, L., Williams, C., Yamashita, H. & Man-Hing, K. (2006). Inspiring impact and outcomes taking up the challenge of pupil participation. *Carnegie young people initiative & Esmee fairbairn foundation*.
- Declercq, B., Ebrahim, H., Koen, M., Martin, C., Zyl, E. V., Daries, G., Olivier, M., Venter, R., Ramabenyane, M. & Sibeko, L. (2011). Levels of well-being and involvement of young children in centre-based provision in the Free State Province of South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 1(2), 64-80.
- Demircan, Y. S. ve Tanrıseven, I. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 7(35), 515-530.
- Demirci, C. (2003). *Fen bilgi öğretiminde etkin etkin çözüm başarılarının erişimleri, tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirezen, İ., Saçlı Uzunöz, F. ve Arslan, Y. (2016). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin fiziksel etkinliğe katılım nedenlerinin belirlenmesi: Nevşehir örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4), 1075-1085.
- DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R. & Sales, C. (2002). *Developing constructivist early childhood curriculum: Practical principles and activities*. New York: Teacher College Press.
- Davies, M. L & Szejnmann, C. C. (2016). How the holocaust looks now: International perspectives. *SAGE Journals*, 39(2), 319-320.
- Dilekmen, M. (2019). Zihinsel Gelişim Dil Gelişimi. İçinde; *Eğitim Psikolojisi-Gelişim Öğrenme* (2.Baskı), (Ed: C. Şahin), ss. 69-96. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- DiPerna, J. C., Volpe, R. J. & Elliott, S. N. (2005). A model of academic enablers and mathematics achievement in the elementary grades. *Journal of School Psychology*, 43(5), 379-392.
- Dotterer, A. & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660.
- Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, B. Y. H., Teo-Zuzarte, C. L. G. & Goh, M. (2012). "Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: A curriculum evaluation of a selected child study centre in singapore", *Early Child Development and Care*, 182(5), 609-619.
- Emilson, A. & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 219-238.
- English Teaching Forum (2010). Sınıf içi etkinlik 2010 <http://www.bchmsg.yolasite.com/classroomactivities.php#:~:text=Definition%3A,is%20presented%20by%20the%20teacher> (Erişim Tarihi: 10.02.2021).
- Erkan, S, Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ertürk, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin değerlendirilmesi (afyonkarahisar il örneği). *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 44-59.
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221- 234.

- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). Springer Science + Business Media.
- Finn, J. D., Folger, J. & Cox, D. (1991). Measuring participation among elementary grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 393-402.
- Finn, J. D. & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Fredrick, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327-335.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fulton, K. P. (2012). Inside the flipped classroom. The Journal. <http://thejournal.com/articles/2012/04/11/the-flipped-classroom.aspx> (Erişim Tarihi: 20.05.2020).
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gander, M., J., Gardiner, H., W. (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. Baskı). (Çev: A. Dönmez, N. Çelen, B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Geist, E. A., & King, M. (2008). Different, not better: Gender differences in mathematics learning and achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 43-52.
- Geoghegan, D., Shirley, O'N. & Shauna, P. (2013). Metalanguage: The 'teacher talk' of explicit literacy teaching in practice. *Improving schools*, 16(2), 119-129.
- Gibbs, R., & Poskitt, J. (2010). Student Engagement in the Middle Years of Schooling (Years 7-10): A Literature Review Report to Ministry of Education. Retrieved from www.educationcounts.govt.nz/publications
- Goldspink, C. (2008). Constructivist classroom case studies final report. Adelaide: Government of South Australia, Department of Education and Children's Services.
- Golezani, A. B. ve Gülcü, A (2020). 10. sınıf matematik derslerinde dmön kullanılmasıyla ilgili öğretmen görüşleri (Türkiye ve İran örneği). *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 129-143.
- Gözüm S, Aksayan S. (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber 11: psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *HEMAR-G Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 4(2), 9-20.
- Graham, K. (2015). TechMatters: getting into kahoot!(s): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3), 6-7.
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D. (2007). The wisdom of classsize reduction. *American Educational Research*, 44, 670-700.
- Güç, F. (2017). *Rasyonel sayılar ve rasyonel sayılarda işlemler konusunda ters-yüz sınıf uygulamasının etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Gündoğdu, R. (2019). Gelişim Psikolojisi. İçinde; *Eğitim Psikolojisi- Gelişim Öğrenme* (2.Baskı), (Ed: C. Şahin), ss. 27-45. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gündüz, H, Özarlan, N. (2017). Farklı yaş kategorilerinde ilkökula başlayan öğrencilerin okul olgunluğu ve öğretmen görüşlerine göre okula uyum problemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1) , 0-0.
- Güneş, A, Güneş, F.(2017) Bilişsel gelişim dönemleri ve çocuk kütüphaneleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 15(60), 25-49.

- Hançer, A., Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88.
- Hafen, C. A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Gregory, A., Hamre, B. & Pianta, R. C. (2012). The pivotal role of adolescent autonomy in secondary school classrooms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 245-255.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 30(2), 147-160.
- Hanushek, E. A. & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22, 481-502.
- Helf, S., Cooke, N. L. & Flowers, C. P. (2009). Effects of two grouping conditions on students who are at risk for reading failure. *Preventing School Failure*, 53, 113-127.
- Hijazi, S. & Naqvi, S. (2006). Factors affecting students' performance: A case of private colleges. *Bangladesh e-Journal of Sociology*, 3(1), 1-10.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. M., et al. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic 115 achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 27-50.
- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Ishak, Z., & Amjah, D. Y. P. H. (2015). An exploratory study on students' engagement in social studies of year 7. *Journal of Management Research*, 7(2), 433-441.
- Işık, A. ve Arslan, K. (2020). İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Tanım ve Yakınsaklık Kriterlerini Kullanabilme Becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1789-1799.
- İrkin, Ç., A. (2012). *Çocukların gelişim süreci ve televizyonun etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Jones, M.G. & Gerig, T.M. (1994), Silent 6th-grade students characteristics, achievement and teacher expectitations. *Elementary School Journal*, 95, 169-182.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 57-78.
- Karaca, C, Ocak, M. (2017). Effect of flipped learning on cognitive load: A higher education research. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 2(1), 20-27.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (Ed.). (2010). *Eğitim Psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, D. (2018). Matematik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerin derse katılımına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 232-249.
- Kayabaşı, Y., Yeniceli, E., Ataman, E., Şahin, S. ve Nacar, N. (2019). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi sınıf içi etkinliklere katılımının derse karşı motivasyon ve tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 57-77.
- Keen, D., Pennell, D., Muspratt, S. & Poed, S. (2011). Teacher self-report on learner engagement strategies in the early years classroom. *Aust. Educ. Res.*, 38, 293-310.
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.

- Kılınç Şahin, Y. (2017). *Ses temelli cümle yöntemine göre oluşturulan metinlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Korpershoek, H., Kuyper, H. & van der Werf, G. (2015). Differences in students' school motivation: A latent class modelling approach. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(1), 137-163.
- Koşan, Y. (2015). Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların İlkokula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı yaklaşım. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin temel uluslararası belgeler ve Türkiye uygulaması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 99-127.
- Kurt, U. ve Bayar, M. F. (2020). Investigation of the perception of constructivist learning environment and classroom engagement in relationship in terms of demographic variables of middle school students. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 140-150.
- Küçükahmet, L. (2003). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçükkaragöz, H. (2014). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. İçinde; *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (12.Baskı), (Ed: B. Yeşilyaprak), ss. 83-122. Ankara: Pegem Akademi.
- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning. An exemplary application on area of physical knowledge. *European Early Childhood Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Laevers, F. (2005). The curriculum as means to raise the quality of early childhood education. Implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13, 17-29.
- Laevers, F. (2005a). *Sics [Ziko]: Well-Being and involvement in care*. Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2005b). The curriculum as means to raise the quality of ece. implications for policy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 17-30.
- Laevers, F. (2017). How are children doing in ECEC? Monitoring Quality within a process-oriented approach. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring and A. Gwinner (Eds). *Monitoring quality in early childhood education and care - approaches and experiences from selected countries German Youth Institute Department Children and Childcare: Munich*
- Laevers, F., & Declercq, B. (2011). *Raising Levels of Well-Being and Involvement in Milton Keynes Preschool Settings (School year 2009-2010)*. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Declercq, B., & Jackamn, S. (2010). *Observing Engagement. The Primary Phase. A video-learning pack*. The Kent-Leuven Partnership

- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53, 325-335.
- Laevers, F., Moons, J. & Declercq, B. (2012). *A process oriented child monitoring system for the early years [POMS]*. Leuven: CEGO Publishers
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B. & Zollneritsch, J. (2012). do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. (2014). Children's participation in finnish pre-school education-identifying, describing and documenting children's participation. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 7(8), 1-16.
- Lenaerts, F., Braeye, S., Nguyen, T. L. H., Dang, T. A. & Vromant, N. (2017). Supporting teachers in vietnam to monitor preschool children's wellbeing and involvement in preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 245-262.
- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Lietaert S., Roorda D., Laevers F., Verschueren, K. & De Fraine B. (2015). The gender gap in student engagement: The role of teachers' autonomy support, structure and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 489-518.
- Lissitz, W. R. & Samuelson, K. (2007b). Further clarification regarding validity and education. *Educational Researcher*, 36(8), 482-484.
- Machebe, C. H., Ezegbe, B. N. & Onuoha, J. (2017). The impact of parental level of income on students' academic performance in high school in japan. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1614-1620.
- Malhan S, Öksüz E. Sağlıkla Bağlı Yaşam Kalitesi Kalitemetri. 1-5. Bölüm:29-98. 2005
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Martin, A. J. (2004). School motivation of boys and girls: differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. ASCD.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- Mendoza, N. B. & King, R. B. (2020). The Social Contagion Of Student Engagement in School. *SAGE Journals*, 41(5), 454-474.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). *Tebliğler Dergisi*. 66 (2550)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018d). *Türkçe Dersi (1-4. sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Sosyal Bilgiler (3-4. sınıf) Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Matematik Dersi (1-4. sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018c). Fen Bilimleri Dersi (1-4. sınıf) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018e). Müzik Dersi (1-4. sınıf) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018f). Görsel Sanatlar Dersi (1-4. sınıf) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Muir, T. (2017). Flipping the Mathematics Classroom: Affordances and motivating factors. *The Mathematics Educator*, 17(1&2), 105-130.
- Murat Demirbaş, Nurcan Ertuğrul, Fen ve Teknoloji Dersine İlişkin Piaget'in Soyut İşlemler Döneminde Kazanılması Beklenen Becerilerin Gerçekleşme Durumunun İncelenmesi. 10. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde 2012.
- Münire Erden, M. ve Yasemin A. (2018). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- National Research Council and Institute of Medicine. 2004. Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn. Washington, DC: The National Academies Press.
- Nayır, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, 71, 59-78.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemlerinde Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Çev., Sedef Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American secondary schools (pp. 62-91). New York: Teachers College Press.
- Ng C., Bartlett B. & Elliott S. N. (2018) *Indicators and Facilitators of Engagement: Going Beyond Linear Thinking*. In: *Empowering Engagement*. Springer, 17-44.
- Nimsi, E. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin ana-baba tutumları ile okul başarısı ve sınıf içi etkinlik düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ocak, İ., Olur, B. (2019). Bilimsel Araştırma Süreci: Giriş. İçinde; *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (Ed: G. Ocak), ss. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Dördüncü Baskı). Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Özmantar, M. F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E. ve Açıl, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin etkinlik kavramına ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 379-398.
- Papieska, J. (2019). *Primary school children's socioemotional competence: Assessment, the effects of the EMOScope intervention and the role of engagement*. (Published Doctoral Thesis). Research Centre For Experiential Education Faculty of Psychology and Educational Sciences, Berlin.
- Percy-Smith, B. & Thomas, N. (2010). A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice, Routledge, New York.
- Piaget, J. (1973). To understand is to invent: The future of education. (G. Roberts, Trans.). NY: Grossman Publishers. (Original work published 1972)
- Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709).

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365–386). Springer Science + Business Media.
- Precourt, E. & Gainor, M. (2018). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, 28(15), 1-19.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A. & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education & Development*, 12, 209-224.
- Reschly, A. L., Huebner, E.S., Appleton, J. J. & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). *Jingle, Jangle ve Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct*. SL Christenson, AL Reschly ve C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 3-19). New York: Springer.
- Robinson, J. K. (2013). Project-Based learning: Improving student engagement and performance in the laboratory. *Anal Bioanal Chem*, 405(1), 7-13.
- Robinson, J. P. & Lubienski, S. T. (2011). The development of gender achievement gaps in mathematics and reading during elementary and middle school: Examining direct cognitive assessments and teacher ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302.
- Roskos, K., Burstein, K. & Keun-You, B. (2012). A typology for observing children's engagement with ebooks at preschool. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(2), 47-66.
- Rowe, K. J. & Rowe, K. S (1992). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement (part b): An explanatory study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 31(2), 357-368.
- Ruble, L. A. & Robson, D. M. (2007). Individual and environmental determinants of engagement in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1457-1468.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Sarıtepeci, M., Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 211-223.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (22. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schnitzler, K., Holzberger, D. & Seidel, T. (2020). Connecting judgment process and accuracy of student teachers: differences in observation and student engagement cues to assess student characteristics. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 1-28.
- Shermoff, D. J., Ruzek, E. A. & Sinha, S. (2016). The influence of the high school classroom environment on learning as mediated by student engagement. *School Psychology International*, 1(18). 1-18.

- Sinatra, G. M., Heddy, B. C. & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50, 1-13.
- Singer, M. L. & Alexander, A. P. (2016) Reading across mediums: effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 85(1), 155-172.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether i've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 97-106.
- Sönmez, V. (2004), *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (11. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephenson, C., R., Bonnes, S. L., Sawatsky, A. P., Richards, L., W., Schleck, C. D., Mandrekar, J., Beckman, T. J. & Wittich, C. M. (2020). The relationship between learner engagement and teaching effectiveness: A novel assessment of student engagement in continuing medical education. *BMC Medical Education*, 20 (1), 1-8.
- Stichter, J. T., & Lewis, T. J. (2006). Classroom assessment. In M. Hersen (Ed.), *Clinician's handbook of child behavioral assessment* (pp. 569-585). Elsevier Academic Press.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J. & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185.
- Subramainan, L. & Mahmoud, M. A. (2020). A systematic review on students' engagement in classroom: Indicators, challenges and computational techniques. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(1), 105-115.
- Symonds, J. E., Schreiber, J. B., & Torsney, B. M. (2020). Silver linings and storm clouds: Divergent profiles of student momentary engagement emerge in response to the same task. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. https://www.researchgate.net/publication/341598706_Silver_Linings_and_Storm_Clouds_Divergent_Profiles_of_Student_Momentary_Engagement_Emerge_in_Response_to_the_Same_Task. (Erişim Tarihi: 10.10.2020).
- Şahin, S. (2019). Bilişsel Gelişim. İçinde; *Doğum Öncesinden Ergenliğe Çocuk Gelişimi* (3.Baskı), (Ed: N. B. Metin), ss. 83-122. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, S. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal görünüş kaygısının öngörülmesi olarak yaşam hedefi. *Türkiye Akademik Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-35.
- Şentürk, C. (2016). Takvim yaşı olarak ilkökul birinci sınıf eğitimine erken başlayan çocuklarda karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of European Education*, 6(3), 2146-2674.

- Taç, P. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile mesleki yeterliliklerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Taylor, J. & Nelms, L. 2006. School engagement and life chances: 15 year olds in transition, Brotherhood of St Laurence, Melbourne.
- Teoh, Wendy M.Y., Chong, S.C., Lin, B. & Chua, J.W. (2013). Factors affecting consumers' perception of e-payment: An empirical analysis. *Internet Research*, 23(4), 465-485.
- Theodotou, E. (2015). *Can we play again with Picasso miss? The effects of the arts in children's involvement during literacy activities in the early years settings: A case study in the Greek context*. 3rd International Academic Conference on Social Sciences, 25-26 Temmuz 2015, İstanbul.
- Thorndike R. L.ve Hagen, E. (1961). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Newyork: John Wiley and sons.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Turner, J. C. & Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9), 1759-1785.
- Türk Dil Kurumu (2019). "Türkçe Sözlük", http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c5ca313ecf166.25991180 (Erişim Tarihi: 16.01.2019)
- Türkan, F., T. (2010). *Keloğlan masalları'nın bilişsel gelişim açısından incelenmesi (6-12 yaş)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UNICEF. (2009). *Türkiye'de Ulusal Çocuk Forumları ve Çocuk Katılımı Öyküsü (2. Baskı)*. UNICEF Yayınları.
- Urdan, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551.
- Uren, N. & Stagnitti, K. (2009). Play, social competence and involvement in children aged 5-7 years: The concurrent validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 33-40.
- Ünver, G., Dikbayır, A. ve Yurdakul, B. (2015). Kesintili zorunlu eğitim ilkököl birinci sınıf uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4) , 1647-1664.
- Uygun, N. ve Kozikoğlu, İ. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal yetkinlik davranışlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 305-321.
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K. & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vural, L. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1) , 125-137.
- Wadsworth, B. J. (2015). Piaget'nin duyuşsal ve bilişsel gelişim kuramı. (Çev: Z. Selçuk, M. Kandemir, A. Kaşkaya, M. Palancı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot! In T. Connolly, & L. Boyle (Eds.), *Proceedings from the 10th European Conference of Game Based Learning* (pp. 737-748). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Wang, M. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M. T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). *Development of Achievement Motivation*. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child bpsychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933-1002). John Wiley & Sons, Inc..
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S.L., McRae, A. & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445.
- Worsley, D., Landzberg, J. & Papagiotas, A. (2004). Personalized teaching. *Principal Leadship*, 5(4), 28-34.
- Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Yang, C., Bear, G. G. & May, H. (2018). Multilevel associations between school-wide social-emotional learning approach and student engagement across elementary, middle, and high schools. *School Psychology Review*, 47(1), 45-61.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi* (18. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2004). *Ana-Baba ve Çocuk* (17. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(19), 773-795.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2014). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2013). The effect of curriculum development course on preservice teachers' cognitive awareness of curriculum development. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 316-342.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.
- Zhang, L. J. (2008), Constructivist Pedagogy in Strategic Reading Instruction: Exploring Pathways to Learner Development in the English as a Second Language (ESL) Classroom. *Instr Sci.*, 36, 89-116.

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek 1: Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu.....	87
Ek 2: Leuven Katılım Ölçeğinde Yer Alan Göstergeler.....	88
Ek 3: Etik Kurul İzni.....	89
Ek 4: Araştırma İzni.....	90

Ek 1: Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Sınıfı

1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

2. Cinsiyet

Kız () Erkek ()

3. Doğum tarihi

...../...../.....

4. Yaşı

6 () 7 () 8 () 9 () 10 () 11 ()

5. Kardeş sayısı

Tek () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 5 ve üzeri ()

6. Okul öncesi eğitim kurumuna gitme durumu

Devam etti () Devam etmedi ()

7. Anne öğrenim durumu

İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul () Üniversite ()
Lisansüstü () Diğer ()

8. Annenin yaşı

25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56-60 ()

9. Annenin mesleği

.....

10. Baba öğrenim durumu

İlkokul () Ortaokul () Lise () Yüksekokul () Üniversite ()
Lisansüstü () Diğer ()

11. Babanın yaşı

25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56-60 ()

12. Babanın mesleği

.....

13. Ailenin aylık gelir düzeyi

0-2000 TL () 2000-4000 () 4000-6000 () 6000 ve üzeri ()

Ek 2: Leuven Katılım Ölçeğinde Yer Alan Örnek Göstergeler

Konsantrasyon

Çocuk dikkatini gerçekleştirmiş olduğu etkinlik üzerinde yoğunlaştırmaktadır. Çocuğun dikkatini sadece güçlü uyaranlar ile karşılaştığında dağılmaktadır. Gözlemcinin dikkate alması gereken noktalardan birinin de çocuğun gözlerinin ilgili materyale/nesneye/olaya sabitlenip sabitlenmediği ya da sık sık yön değiştirip değiştirmedeği şeklinde gerçekleşen göz hareketleri olduğu belirtilmektedir.

Enerji

Fiziksel etkinliklerde fiziksel enerjinin dikkate alınması gerekmektedir. Katılım düzeyinin belirlenmesi için terleme bile dikkate alınabilmektedir. Diğer etkinliklerde ise fiziksel bir unsur olarak yüksek sesle konuşma (bağırma), kısa zaman içerisinde gerçekleştirilen eylemler ele alınabilmektedir. Ancak bu durum bastırılmış enerjinin dışa vurumu süreci ile karıştırılmamalıdır. Çünkü çocuk uzun süre sessiz olmak zorunda kalmış olabilir. Zihinsel enerji ise özellikle yapılan eylemlere karşı istekli olma ve çocuğun yüzündeki zihinsel çaba aracılığıyla fark edilebilmektedir. Bunlara kızarma veya terleme gibi fiziksel belirtiler de eşlik edebilmektedir.

Ek 3: Etik Kurul İzni

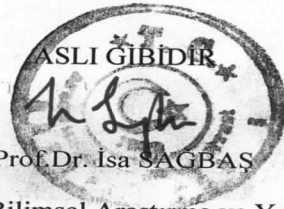
**T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI:06

KARAR TARİHİ:25.09.2019

KARAR 2019/88

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Havva ERDEM'in "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.



Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı

Ek 4: Araştırma İzni



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

AKÜ Gelen No: 07/11/2019-17660



Sayı : 49809702-605.01-E.21885870
Konu: Havva ERDEM'in Araştırma İzni

06.11.2019

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Valilik Makamı'nın 05/11/2019 tarihli ve 605.01-E.21832179 sayılı Oluru.
b) 23/10/2019 tarihli ve E.9847 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Havva ERDEM'in "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere araştırma çalışması yapabilmesine dair ilgi (b) talebinde bulunulmuştur.

Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi (a) "Valilik Oluru" ve onaylanmış veri toplama aracı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Metin YALÇIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur.

2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.

EKLER:

- Makam Onayı
- Onaylanmış Veri Toplama Aracı



Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Karaman İş Merkezi/AFYONKARAHİSAR
e-posta: avbir03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 49809702-605.01-E.21832179
Konu : Havva ERDEM'in Araştırma İzni

05/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğrenci İşler Daire Başkanlığı'nın 23/10/2019 tarihli ve E.9847 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Havva ERDEM'in "İlkokul Öğrencilerinin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere 2019-2020 Öğretim Yılı Dönemi içinde Müdürlüğümüze bağlı ilgi (b) yazı ekinde ismi belirtilen okullarda öğrenim gören öğrencilere ilgi (a) Genelgenin hükümleri doğrultusunda anket çalışması yapmaları, çalışmalarını tamamladıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi şartıyla, araştırma yapmaları Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
05/11/2019

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
- İlgi Yazı ve Ekleri (30 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için: Tolga YEŞİLÇAYIR
Karaman İş Merkezi / AFYONKARAHİSAR
e-posta: arge03@meb.gov.tr / afyonstrateji@gmail.com

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Ar-Ge
Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr
Tel: (0 272) 214 24 28 Faks (0 272) 2137605

ÖZGEÇMİŞ

Havva ERDEM, 1996 yılında İzmir'in Konak ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Manisa Ahmet Tütüncüoğlu İlköğretim Okulu'nda tamamladı. Eğitim hayatına Manisa İsmet İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bilişim Teknolojileri Alanı Web Programcılığı bölümünde devam etti. 2014 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2018 yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans eğitimine başladı. Yüksek lisans eğitimi aldığı dönemlerde, yaptığı akademik çalışmaları ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulan ve uluslararası dergilerde yayınlanan Erdem'in, akademik çalışma/ilgi alanları genelde sınıf öğretmenliği, ilkokul öğrencileri, sınıf içi etkinlik, çocuk katılımı gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır.

