

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARI DERSİNE YÖNELİK FEN
TEMELLİ VE DİSİPLİNLERARASI OKUL BAHÇESİ PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

DOKTORA TEZİ

Mustafa ÜREY

**TRABZON
Haziran, 2013**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARİ DERSİNE YÖNELİK FEN
TEMELLİ VE DİSİPLİNLERARASI OKUL BAHÇESİ PROGRAMININ
GELİŞTİRİLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa ÜREY

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce
Doktor Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ**

**Trabzon
Haziran, 2013**

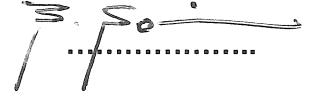
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir. 27 / 06 / 2013

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Salih ÇEPNİ



Üye : Prof. Dr. Bülent ŞAHİN



Üye : Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU



Üye : Doç. Dr. Muammer ÇALIK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Haluk ÖZMEN
Enstitü Müdür V.**

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Mustafa ÜREY

27/06/2013

ÖN SÖZ

Zamana ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri son yıllarda hızlı bir değişim içerisinde girmiş ve yapılan reformlarla birlikte günümüzde yeni anlamlar kazanmıştır. Özellikle bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişim ve değişimler mevcut eğitim felsefelerinin değişmesini gerektirmiş, öğretim yöntem ve tekniklerinden başlayarak nelerin, nerede, nasıl öğretilene kadar pek çok konunun gözden geçirilmesine neden olmuştur. Eğitim-öğretim uygulamalarında kullanılan yöntem-teknik ve araç-gereçlerle birlikte öğrenme ortamları da değişime zorlanmıştır. Ülkemizde son yıllarda sıkça yapılan program değişiklikleri dikkate alındığında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin artık sadece sınıf içi ortamlar olmaktan çıktığı ve sınıf ve okul dışı öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Okul ve sınıf dışı öğrenme ortamları, öğrenmenin sadece bireysel bir faaliyet olarak sadece sınıf içinde değil, yaşamın her alanında gerçekleştirilebileceği tezine dayanmaktadır. Uygulama alanları olarak ise formal öğrenmeye destek olabilecek ve okul imkânları gözetilerek oluşturulmuş ya da seçilmiş öğrenme ortamları işaret edilmektedir. Okul Bahçesi de bu öğrenme ortamlarından bir tanesidir. Yapılan çalışma ile, Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi kapsamında sınıf dışı "Okul Bahçesi" öğrenme ortamı oluşturulmuş ve bu öğrenme ortamını temel alan disiplinler arası bir öğretim programı (Okul Bahçesi Programı) geliştirilmiş ve programın etkileri farklı değişkenler açısından incelemiştir.

Yapılan çalışma kapsamında, desteğini esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Salih ÇEPNİ'ye, tezin geliştirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasında yardımlarını esirgemeyen ve kolaylıklar sağlayan Prof. Dr. Bülent ŞAHİN ve Doç. Dr. Muammer ÇALIK'a, okul bahçesinin kurulumu sürecinde materyal ve uzman desteği sağlayan Trabzon Belediyesi Park ve Bahçeler Müdürü Fatih EROL'a ve İl Tarım Müdürlüğü'nde görevli şube müdürü Süleyman AKPINAR'a, hem fikir hem de manevi desteği ile hep yanımda olan çok değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Miraç AYDIN, Arş. Gör. Murat Okur, Arş. Gör. Hasan Bakırcı, Arş Gör. Cemalettin YILDIZ ve Hüseyin ARTUN'a şükran ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca her zaman maddi ve manevi desteğini esirgemeyen anneme, babama, eşime ve özellikle birlikte geçireceğimiz zamanlarından çaldığım kızım Ayşe Ceren'e de teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa ÜREY

Trabzon 2013

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	10
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	11
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	16
1.4. Araştırmanın Varsayımları	16
1.5. Tanımlar.....	16
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	18
2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	19
2.1.1. Geçmişten Günümüze Ders Dışı Etkinlikler ve Bu Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar.....	19
2.1.1.1. Yurt Dışında Ders Dışı Etkinliklerin Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar	19
2.1.1.2. Türkiye’de Ders Dışı Etkinliklerin Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar.....	26
2.1.2. Geçmişten Günümüze Okul Bahçesi Uygulamaları ve Bu Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar	41
2.1.2.1. Yurt Dışında Okul Bahçesi Uygulamalarının Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar ..	41
2.1.2.2. Türkiye’de Okul Bahçesi Uygulamalarının Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar.....	50
2.3. Literatür Taramasının Sonucu	54
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. İdari Düzenlemeler.....	62
3.3. Örneklem Seçimi.....	62

3.4. Araştırmada Kullanılan Program, Veri Toplama Araçları ve Analizleri	68
3.4.1. Okul Bahçesi Programı (OBP).....	68
3.4.1.1. İlgili Kazanımların Belirlenmesi.....	73
3.4.1.2. İlgili İçeriğin Belirlenmesi	76
3.4.1.3. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Hazırlanması.....	78
3.4.1.4. Değerlendirme.....	84
3.4.1.5. Okul Bahçesi Programının Pilot Uygulaması	84
3.4.1.6. Okul Bahçesi Programının Asıl Uygulaması	88
3.4.2. Veri Toplama Araçları.....	90
3.4.2.1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	90
3.4.2.1.1. Mülakat	91
3.4.2.1.2. Gözlem.....	92
3.4.2.1.3. SEÇD İhtiyaç Analizi Anketi.....	94
3.4.2.2. Deney Grubu Öğrenci Profillerinin Belirlenmesi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	95
3.4.2.2.1. Sosyoekonomik Düzey Anketi (SDA).....	95
3.4.2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği (ÇZAÖ).....	96
3.4.2.2.3. Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ).....	97
3.4.2.3. Program Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	98
3.4.2.3.1. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT).....	98
3.4.2.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ).....	104
3.4.3. Verilerin Analizi	104
3.4.3.1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi	105
3.4.3.1.1. Mülakat Analizi	105
3.4.3.1.2. Gözlem Analizi.....	105
3.4.3.1.3. SEÇD İhtiyaç Analizi Anketinin Analizi	106
3.4.3.2. Deney Grubu Öğrenci Profillerinin Belirlenmesi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi.....	106
3.4.3.2.1. Sosyoekonomik Düzey Anket Analizi.....	106
3.4.3.2.2. Çoklu Zekâ Alanları Ölçek Analizi	107
3.4.3.2.3. Problem Davranışlar Ölçek Analizi.....	107
3.4.3.3. Program Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi.....	108
3.4.3.3.1. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testinin Analizi	108
3.4.3.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Analizi.....	109

4. BULGULAR	110
4.1. SEÇD'ye Yönelik İhtiyaç Analizine Ait Bulgular	111
4.1.1. İhtiyaç Analizine Yönelik Mülakatlardan Elde Edilen Bulgular.....	111
4.1.2. İhtiyaç Analizine Yönelik Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular.....	135
4.1.3. İhtiyaç Analizine Yönelik Anketlerden Elde Edilen Bulgular.....	139
4.2. Akademik Başarıdaki Değişime Yönelik Bulgular	160
4.3. Fen ve Teknoloji Dersine Ait Tutumdaki Değişime Yönelik Bulgular.....	173
5. TARTIŞMA	186
5.1. SEÇD'ye Yönelik İhtiyaç Analizine Ait Tartışma	187
5.1.1. SEÇD ile İlgili Öğretmen Algılamalarına Yönelik Tartışma.....	187
5.1.2. SEÇD'nin Faydalılığına Yönelik Tartışma.....	189
5.1.3. SEÇD'nin Uygulanabilirliğine Yönelik Tartışma	190
5.1.4. SEÇD Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Tartışma	192
5.1.5. SEÇD'nin Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve Veliye Yükledikleri Sorumluluklara Yönelik Tartışma.....	195
5.1.6. SEÇD Kapsamında Yaşanan Sorunlara Yönelik Tartışma	196
5.1.7. SEÇD'nin Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlara Yönelik Tartışma	199
5.2. Akademik Başarıdaki Değişime Yönelik Tartışma	202
5.2.1. Cinsiyet Faktörünün Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma ...	206
5.2.2. Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	208
5.2.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	209
5.2.4. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma.....	211
5.2.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	212
5.2.6. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Tiplerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	213
5.3. Fen ve Teknoloji Dersine Ait Tutumdaki Değişime Yönelik Tartışma.....	214
5.3.1. Cinsiyet Faktörünün Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma.....	217
5.3.2. Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	219

5.3.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma.....	220
5.3.4. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma.....	222
5.3.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	223
5.3.6. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Tiplerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma	224
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	226
6.1. Sonuçlar.....	226
6.1.1. İhtiyaç Analizinden Elde Edilen Sonuçlar	226
6.1.2. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Akademik Başarıya Ait Sonuçlar.....	228
6.1.3. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutuma Ait Sonuçlar	229
6.2. Öneriler	230
6.2.1. Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine (SEÇD) Yönelik Öneriler	230
6.2.2. Okul Bahçesi Programının (OBP) Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisine Yönelik Öneriler	234
6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	236
7. KAYNAKLAR	238
8. EKLER	259
9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ	261

ÖZET

Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine Yönelik Fen Temelli ve Disiplinlerarası Okul Bahçesi Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi

2010-2011 eğitim öğretim yılı ile birlikte ilköğretim 1. kademe müfredatına Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) getirilmiştir. SEÇD ile ilköğretim 1. kademe için hem zorunlu ders yükünü hafifletmek hem de öğrencilerin çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel faaliyetlerde bulunarak hayat becerileri kazanmaları, olumlu kişilik ve ahlaki özelliklere sahip olmaları hedeflenmiştir. Ancak uygulamada amacın dışına çıkılarak, eğitsel ve öğretsel uygulamalardan tamamen uzak öğrencilerin kendi başlarına bırakıldığı durumlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumun MEB tarafından belirli bir programın sunulmamasından kaynaklandığı düşünülerek, yapılan çalışma ile SEÇD'nin amacına ve içeriğine uygun bir program geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, SEÇD için öğretmen görüşlerinin dikkate alındığı ihtiyaç analizi yapılmış ve ihtiyaç analizinden çıkan sonuçlar doğrultusunda program geliştirme çalışmalarına girişilmiştir. SEÇD için öğretmen görüşleri doğrultusunda fen temelli ve disiplinlerarası Okul Bahçesi Programı (OBP) geliştirilmiştir. Yapılan çalışmanın amacı, SEÇD için geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen akademik başarıları ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından belirleyebilmektir. Yapılan çalışmada yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışma 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Trabzon iline bağlı iki ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmaya toplam 142 sınıf öğretmeni ve 94'ü deney ve 93'ü kontrol grubunda olmak üzere 187 öğrenci katılmıştır. Trabzon ilinde görev alan 10 sınıf öğretmeni ile mülakat, 5 sınıf öğretmeni ile gözlem çalışmaları ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev alan 132 sınıf öğretmeni ile anket çalışmaları yürütülürken, öğrencilere yönelik fen akademik başarı testi ve fen tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonrasında, sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında hizmet içi eğitime ve sınıf dışı ortamlarla zenginleştirilmiş yarı esnek programlara ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen akademik başarıları ve tutumları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi, Okul Bahçesi Programı, Akademik Başarı, Tutum

ABSTRACT

Development and Evaluation of Science-based and Interdisciplinary School Garden Program within the Scope of Free Activity Studies Course

In 2010-2011 Academic Year Free Activity Studies Course (FASC) introduced to primary 1st grade curriculum. Via FASC, it was aimed to both to ease the course load for primary first grade and make students to gain life skills and acquire positive characteristic and moral features by doing various social, cultural, artistic and educational activities. However, in practice, it was determined that some situations were experienced in which students were let alone apart from educational and instructional applications. Thinking that this situation was arose from a certain program was not presented by Ministry of National Education, along with this study it was tried to develop a suitable program appropriate with FASC's aim and content. Within this scope, needs analysis was conducted for FASC by taking teachers' opinions into consideration and program development studies were carried out in direction with the outcomes of needs analysis. According with teacher opinions for FASC, science-based and interdisciplinary School Garden Program (SGP) was developed. The aim of this study is to define the effect of SGP, which was developed for FASC, on students' science academic success and attitudes towards science and technology course from different variables. Experimental method was used in this study. The study was carried out at 2 primary schools in Trabzon in the spring term of 2010-2011 Academic Year. 142 classroom teachers and 187 students, 94 of them in experiment group and 93 of them in control group, were included in the study. 10 classroom teachers in Trabzon were interviewed, 5 classroom teachers took place in observation studies, 132 classroom teachers working in different places of Turkey were included in questionnaire studies. As for students, science academic success test and science attitude test were used. After the analysis of data gathered through study, it was determined that classroom teachers were required in-service training within the scope of FASC and half-flexible programs enriched with out-class settings. It was concluded that SGP, developed within this respect was effective on student's science academic success and attitudes.

Key Words: Free Activity Studies Course, School Garden Program, Academic Success, Attitude

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Yurt Dışında Yapılan Ders Dışı Etkinlik Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar	22
2.	SEÇD'nin Uygulamaya Geçmesiyle Değişen Yeni ve Eski İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi.....	29
3.	Ülkemizde Yapılan Ders Dışı Etkinlik Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar	34
4.	Yurt Dışında Yapılan Okul Bahçesi Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar	44
5.	Ülkemizde Yapılan Okul Bahçesi Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar	50
6.	İhtiyaç Analizi Kapsamında Mülakat ve Gözlem Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	63
7.	Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Sınıfların Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler	64
8.	Okul Bahçesi Programına Katılan Deney Grubu Öğrencilerine Ait Bilgiler	64
9.	Araştırma Sürecinde Yapılan Çalışmalar ve Örneklemi	67
10.	Program Geliştirme Sürecinde Kullanılan Program Tasarımları ve Özellikleri İle OBP'nin Örtüştüğü Özelliklere Yönelik Uzman Görüşleri	68
11.	Program Geliştirme Sürecinde Kullanılan Program Modelleri ve Özellikleri İle OBP'nin Örtüştüğü Özelliklere Yönelik Uzman Görüşleri	70
12.	Okul Bahçesi Programına Ait Öğrenme Alanları, Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süreleri	73
13.	Okul Bahçesi Programına Ait Kazanımlar Ölçeği	74
14.	Okul Bahçesi Programına Ait İçerik Ölçeği	77
15.	Okul Bahçesi Programına Ait Öğreneme-Öğretme Etkinlikleri Kapsamında Geliştirilen Çalışma Yaprakları Değerlendirme Ölçeği	81
16.	Okul Bahçesi Programına Ait Öğreneme-Öğretme Etkinlikleri Kapsamında Geliştirilen Günlük Planlar Değerlendirme Ölçeği	83

17.	Yapılan Çalışmada Kullanılan Alt Problemler ve Bu Alt Problemlere Ait Veri Toplama Araçları	90
18.	Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumunu Etkileyen Faktörlere Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları	95
19.	Akademik Başarı Testindeki Soruların Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemlerine Göre Sınıflandırılması ve Programdaki İlgili Kazanımları	98
20.	Akademik Başarı Testindeki Soruların Uygulanabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri.....	100
21.	Akademik Başarı Testi Madde İstatistik Analizleri	102
22.	Yapılan Çalışmada Kullanılan OABT'ye Ait Değişkenler ve Kullanılan Analiz Teknikleri	108
23.	Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğindeki Olumlu ve Olumsuz Maddelerin Puanlandırılması	109
24.	Yapılan çalışmada kullanılan FTDTÖ'ye Ait Değişkenler ve Kullanılan Analiz Teknikleri	109
25.	Katılımcıların SEÇD'yi Tanımlarken Öne Çıkardıkları Kavramlar.....	111
26.	Katılımcıların SEÇD'ye Neden İhtiyaç Duyulduğuna Yönelik Görüşleri	113
27.	Katılımcıların SEÇD'nin Amacına Yönelik Görüşleri	114
28.	Katılımcıların SEÇD'de Yapmış Oldukları Uygulamalar	116
29.	Katılımcıların, SEÇD'nin Öğrencilere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	117
30.	Katılımcıların, SEÇD'nin Öğretmenlere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	119
31.	Katılımcıların, SEÇD'nin Okul Yöneticilerine Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	120
32.	Katılımcıların, SEÇD'nin Velilere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	122
33.	Katılımcıların, SEÇD'nin Öğrencilere Sağladığı Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri	123
34.	Katılımcıların, SEÇD'nin Öğretmene Sağladığı Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri	125
35.	Katılımcıların, SEÇD'de Yaşanan Öğretmen ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşleri	127

36.	Katılımcıların, SEÇD'de Yaşanan Yönetici, Veli, Okul ve Bakanlık Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşleri	129
37.	Katılımcıların Daha Etkin ve Verimli Bir SEÇD'ye Yönelik Görüşleri	133
38.	Gözlemler Esnasında Katılımcıların Kullanmış Oldukları Etkinlikler ve Kullanma Sıklıkları	135
39.	Gözlemler Esnasında Katılımcıların Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Sıklıkları	137
40.	Gözlemler Esnasında Katılımcıların Program, Etkinlikler ve Ders Planları Noktasında Ders Sürecine Olan Katkıları	138
41.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Faydalılığına Yönelik Görüşleri	139
42.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri	140
43.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin İşleniş Şekline Yönelik Görüşleri	141
44.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Haftalık Ders Programlarındaki Yeri Konusundaki Görüşleri	143
45.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD İçin Belirli Bir Müfredat Programına İhtiyaç Duyup Duymadıklarına Yönelik Görüşleri	144
46.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'ye Neden İhtiyaç Duyulmuş Olabileceğine Yönelik Görüşleri	145
47.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Amacına Yönelik Görüşleri	146
48.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Kullandıkları Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları	147
49.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğrencilere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	149
50.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğretmenlere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	150
51.	Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin Okul Yöneticilerine Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	151
52.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Velilere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri	152
53.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Yaşadıkları Öğretmen ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Konusundaki Görüşleri	153

54.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Yaşadıkları Yönetici, Veli, Bakanlık ve Okul Kaynaklı Sorunlar Konusundaki Görüşleri	154
55.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğrencilere Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri	156
56.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğretmenlere Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri	157
57.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'de İhtiyaç Duyulan Rehber Materyaller Konusundaki Görüşleri	158
58.	Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Daha Verimli Bir Ders Süreci Olarak İşlenebilmesi İçin Sürece Yönelik Önerileri	159
59.	OBPABT Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları	160
60.	Kontrol ve Deney Gruplarının OBPABT Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığın İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları	161
61.	Kontrol ve Deney Gruplarının OBPABT Erişi Puanları Arasındaki Anlamlılığın İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları	162
62.	Cinsiyet Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları	162
63.	Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	163
64.	Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre OBPABT Erişi Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	164
65.	OBPABT Erişi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arasındaki Anlamlılığın İlişkin Tukey Testi Bulguları	165
66.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	165
67.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre OBPABT Erişi Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	167
68.	Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	168
69.	Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre OBPABT Erişi Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	169

70.	OBPABT Erişİ Puanlarının Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tipleri Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Tukey Testi Bulguları	169
71.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	170
72.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre OBPABT Erişİ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	171
73.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Tukey Testi Bulguları	171
74.	Problem Davranışlara Sahip Öğrencilerin Sahip OlduğU Problem Davranış Tipi Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları	172
75.	FTDTÖ Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları	173
76.	Kontrol ve Deney Gruplarının FTDTÖ Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları	174
77.	Kontrol ve Deney Gruplarının FTDTÖ Erişİ Puanları Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları	175
78.	Cinsiyet Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları	175
79.	Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	176
80.	Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre FTDTÖ Erişİ Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	177
81.	FTDTÖ Erişİ Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arasındaki Anlamlılığİna İlişkin Tukey Testi Bulguları	178
82.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	179
83.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre FTDTÖ Erişİ Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	180
84.	Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişİ Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	181

85.	Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre FTDTÖ Erişi Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	182
86.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	183
87.	Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre FTDTÖ Erişi Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	184
88.	Problem Davranışlara Sahip Öğrencilerin Sahip Olduğu Problem Davranış Tipi Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları	184

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	SEÇD ile ilgili öğretmen görüşlerini yansıtan anket çalışmasının sonuçları	7
2.	SEÇD ile ilgili web sitelerinin forum bölümlerinden alınan öğretmen diyalogları.....	8
3.	Literatür taramasının sunumuna yönelik akış şeması.....	18
4.	Araştırma kapsamında yapılan çalışmanın tasarımı ve akış şeması	60
5.	Okul bahçesi programının geliştirilme sürecinde izlenen adımlar.....	72
6.	Okul bahçesi programı uygulama alanı krokisi	89
7.	Veri toplama araçlarından elde edilen bulguların sunumuna yönelik akış şeması.....	110
8.	Katılımcıların SEÇD kapsamında ihtiyaç duyduğu unsurlara yönelik görüşler.....	132
9.	Araştırmanın tartışma bölümünün sunumuna yönelik akış şeması	186
10.	Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM).....	201

KISALTMALAR LİSTESİ

SEÇD	: Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi
OBP	: Okul Bahçesi Programı
OBPABT	: Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi
FTDTÖ	: Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği
KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
İÖÖ	: İlköğretim Okulu
DOBPM	: Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli
CDEK	: CD'de yer alan ekler
SDA	: Sosyoekonomik Düzey Anketi
ÇZAÖ	: Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği
PDÖ	: Problem Davranışlar Ölçeği
5E	: Beş Aşamalı Öğretim Modeli
Σ	: Toplam
f	: Frekans
%	: Yüzde
X	: Aritmetik Ortalama
N	: Örneklem Sayısı
p	: Anlamlılık Düzeyi
ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t değeri (t testi için)

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim dünyasının amacı, bilim ve teknolojide meydana gelen baş döndürücü gelişme ve değişimleri, hızla akıp giden bilgi trafiğini en iyi şekilde tüm topluma yayabilmektir. Tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı yaşanmayan bilgi akışı, mevcut eğitim felsefelerinin değişmesini gerektirmiş, öğretim yöntemlerinden başlayarak nelerin, nerede, nasıl öğretileceğine kadar birçok konunun gözden geçirilmesine neden olmuştur. Zamana ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri, 21. yüzyıla girdiğimiz bugünlerde amaç ve uygulama yönünden değişime zorlanmıştır. İnsan hakları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler, eğitimden beklentilerin artmasını sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da geleneksel eğitim anlayışı üzerindeki baskı giderek artmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri bireyin güncel yaşamına entegre edilmeye çalışılmıştır. Okulların, resmi öğretim programlarıyla bireyi tek başına hayata hazır hale getiremeyeceği ve *“çocuğun eğitiminde kendisinin de görev alması gerektiği”* düşüncesi klasik öğretim programlarına baskı uygulayarak öğrenci merkezli etkinliklerin temel alındığı programlara geçişi hızlandırmıştır (Ağaoğlu, 2002; Binbaşıoğlu, 2000; Duruhan ve Demir, 2005; Karaküçük, 1999; Schorling, 1998). Türkmen (2010), mevcut öğretim programlarının, özellikle hayatta karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği ve karşılaşılan bu sorunlara karşı nasıl davranış gösterileceği noktalarında eksik kaldığını ifade etmektedir. Bu noktada akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olan ders dışı etkinliklerin bu değişim ihtiyacına cevap verebileceği düşüncesiyle Rehberlik / Sosyal Etkinlikler, Seçmeli Dersler ve son yapılan değişikliklerle Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) başlığı altında uygulama çalışmaları başlatılmıştır (Canbay, 2007; Gözütok, 2006; Gültekin, 2007; URL-1, 2010). Bu çalışmalar, bir yandan öğrencinin sınıf içi teorik bilgilerinin güncel yaşama yansıtılmasına katkı sağlarken bir yandan da öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimi geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin merak düzeylerinin en yüksek olduğu ilköğretim döneminde okul dışı ortamlara yönlendirilerek doğal ve beşeri ortamlarla buluşturulmalarının öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan geliştireceği yönünde bulgulara rastlamak mümkündür (Altın ve Demirtaş, 2009; Anderson, Lukas ve Ginns, 2003; Griffin, 2004; Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Braund ve Reiss, 2006; Türkmen, 2010). Bu durumun öğrencilerin sınıf içi öğrenme durumlarını daha anlamlı hale getirebileceği gibi bireysel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (Altın ve Demirtaş, 2009; Chin, 2004; Panizzon ve Gordon, 2003).

Mevcut durumdaki sınıf içi etkinlikler, gerçek yaşam deneyimlerinden uzak, gerçek nesne ve olaylarla ilgisinin az, daha çok sembollere bağlı olması ve öğrencilerin sosyalleşmesine daha az olanak sağlaması nedeniyle eleştirilmektedirler (Türkmen, 2010). Buna karşılık ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen sınıf dışı etkinliklerin, öğrenme isteğini artırdığı gibi öğrenmeye yönelik motivasyon ve derslere yönelik tutumu da geliştirdiği belirtilmektedir (Felix, Dornbrack ve Scheckle, 2008; Ramey-Gassert, 1997). Braund ve Reiss (2006), bu durumu, öğrenme ortamının farklılaşmasından hareketle, “*Öğrenciler yeni yerler ve alanlar ile karşılaştıklarında daha çok heyecanlanmakta ve öğrenmeye daha istekli hale gelmektedir* (s.1380)” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu noktada SEÇD’nin farklı sınıf dışı öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi adına önemli bir ders süreci olduğu düşünülmektedir. Ders dışı etkinlikler için tercih edilen sınıf dışı öğrenme ortamları, sınıf ortamlarının ortaya koyamadığı farklı yollarla öğrenme fırsatları sunmaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerine imkân sağlamakta ve her öğrencinin kendi hızında bilgilenmesine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenciler, bu tür ortamlarda yeterli zaman harcayıp, kendi duyularını en iyi şekilde yapılandırabilmektedirler. Bu tür öğrenme ortamlarında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinin, okuldaki eğitimi zenginleştirici, destekleyici ve tamamlayıcı bir potansiyele sahip olduğu da pek çok araştırmacı tarafından ifade edilmektedir (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Chin, 2004; DeWitt ve Osborne, 2007; Gurnett, 2009; Melber ve Abraham, 1999; Panizzon ve Gordon, 2003; Türkmen, 2010). Özellikle öğrenciler, zihinsel kavrayış yanında empatik bağlar kurmayı, merak etmeyi, iletişim kurmayı, sorumluluk almayı, eleştirel bakmayı, yaratıcı düşünmeyi ve pratik beceriler kazanmayı bu tür öğrenme ortamları aracılığıyla sağlayabilmektedirler (Seidel ve Hudson, 1999).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bir takım davranışları kazanmaları için bir öğrenme ortamı olarak görülebilir. Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde müzelerin, botanik bahçelerinin, hayvanat bahçelerinin, akvaryumların, bilim-sanat merkezlerinin, milli parkların, sanayi kuruluşlarının ve planetaryumların okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanıldıkları görülmektedir (Davidson, Passmore ve Anderson, 2010; Şimşek, 2011). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, bu öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalardan bir tanesi de “Okul Bahçesi Programları (OBP)” olarak göze çarpmaktadır (Blair, 2009). OBP, “*kökeni bahçe temelli öğrenmeye dayanan, öğrencilerin kendilerinin tasarlayarak oluşturduğu, okul sahası içerisinde yer alan ve üzerinde çeşitli ürünlerin yetiştirildiği planlı ve programlı bahçe tarımı faaliyetleri*” (Miller, 2005 s.49) şeklinde tanımlanabilir. OBP’nin fiziksel sağlık, akıl sağlığı, sosyal sağlık ve ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir konuma sahip olduğu birçok araştırma tarafından dile getirilmektedir (Blair, 2009; Braun, Buyer ve Randler, 2010; Bulut ve

Göktuğ, 2006; Dymont ve Bell, 2008; Robinson ve Zajicek, 2005). Bu durum, birçok farklı disiplin (eğitim, psikoloji, sosyoloji, tıp, peyzaj mimari vb.) açısından okul bahçelerini bir uygulama sahası haline dönüştürmüştür. Doğal ortam üzerine oturtulmuş okul bahçelerinde öğrencilerin, daha güvenli ve yaratıcı oyunlara imkân bulunduğu (Cheskey, 1994; Malone ve Tranter, 2003; Moore, 1996), sosyal ilişkilerini arttırdığı (Dymont ve Bell, 2008; Robinson ve Zajicek, 2005; Thorp ve Townsend, 2001; Titman, 1994), bireysel becerileri geliştirdiği (Bartosh, Tudor, Ferguson ve Taylor, 2006; Byrd, Haque, Tai, McLellan ve Knight, 2007; Chawla, 2002; Crain, 2001; Dillon, Morris, O-Donnell, Reid, Rickinson ve Scott, 2005; Pyle, 2002), akademik performanslarını yükselttikleri (Ernst ve Monroe, 2004; Graham, Beall, Lussier, McLaughlin ve Zidenberg-Cherr, 2005; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005; Lieberman ve Hoody, 1998; Simone, 2002; Sparrow, 2008) ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zengin öğrenme ortamlarında motivasyonlarını artırdığı (Dymont, 2005; Moore, 1996) ileri sürülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda, elektronik aletlerle geçirmesinin birçok fiziksel ve psikolojik rahatsızlığa (obezite, biofobia, hiperaktivite, kaygı bozuklukları, depresyon, uyum sorunları, şiddet eğilimleri, disiplin problemleri vb.) neden olduğunu ileri sürmektedir (Louv, 2008; Taylor, Kuo ve Sullivan, 2001; Wells, 2000). Ekopsikoloji ve evrim psikolojisi alanları altında yapılan bu çalışmalar, doğayı tam olarak anlamlandırabilmek için araştırma ve incelemeye vakit ayıramayan çocukların, gelişimleri açısından risk altında olduklarını göstermektedir. Bu nedenle çocuklara doğa ile iletişim kurma fırsatının verilmesi ve doğal ortamlarda bulunan canlı ve cansız bütün unsurlar ile yaşam deneyimlerini paylaşması gerektiği önerileri getirilmiştir. Özellikle OBP aracılığıyla doğa ile etkileşime geçen çocukların yaşadıkları bu travmatik olaylara karşı psikolojik koruma sağladığı ve daha az bu sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmiştir (Wells, 2000). Louv (2008), çocukların doğaya yabancılaşması sonucu oluşan olumsuz durumları tanımlamaya çalışırken, hızla gelişen ileri teknoloji ile birlikte insanların evlerine kapandığını ve bunun sonucu olarak da çocukların doğal çevreye yabancılaştığını ifade etmektedir. Bu yabancılaşma ile birlikte çocukların doğal çevre ile ilk elden deneyimler kazanamadığı ve psikolojik sorunlar karşısında duygusal çöküntülere maruz kaldığı ileri sürülmektedir. Bugünün çocukları bir önceki nesile göre daha az doğal çevre ile iletişim kurmakta ve çevresinde olup bitenlerden habersiz yaşamını sürdürmektedir (Dahlgren, 2003). Bu durum çocuklarda duygusal çöküntülerin yanı sıra fiziksel aktivitelerinin azalmasına neden olarak günümüz çocuklarını obezite problemi ile baş başa bırakmaktadır (Dymont ve Bell, 2008; Hazzard, Moreno, Beall ve Zidenberg-Cherr, 2011). Bu kapsamda Okul Bahçeleri çocukların beslenme alışkanlıklarının ortaya çıkarılması ve sağlıklı beslenme konularında yapılan araştırmalar için de önemli bir öğrenme ortamı

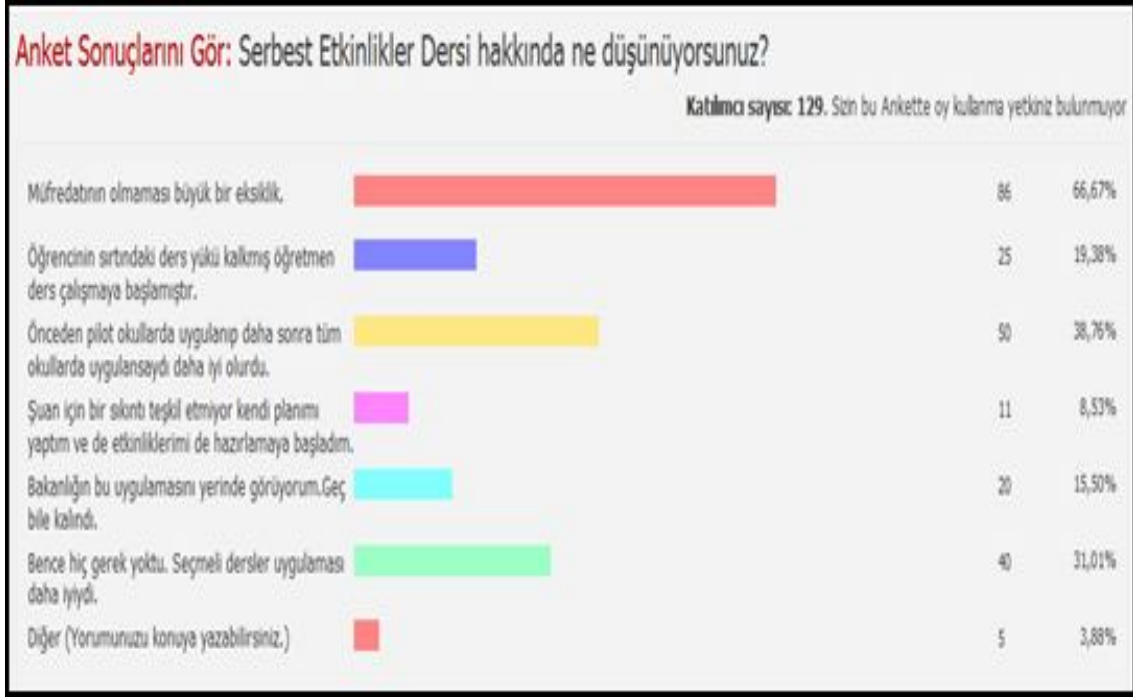
olarak görülmektedir. Okul bahçeleri aracılığıyla taze sebze ve meyve tüketiminin özendirilerek gerek çocuklarda gerek yetişkinlerde beslenme alışkanlıklarının sağlıklı bir şekilde geliştirildiği fikrini pek çok araştırma (Bell ve Dymont, 2006; Canaris, 1995; Dillon, Rickinson, Sanders, Teamey ve Benefield, 2003; Dymont ve Bell, 2008; Graham vd., 2005; Hazzard, vd., 2011; Morris vd., 2001; Morris, Briggs ve Zidenberg-Cherr, 2002, Morris ve Zidenberg-Cherr, 2002; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007) desteklemektedir. Okul bahçelerinin çocukların ruhsal, fiziksel, mental ve sosyal gelişimleri üzerine olumlu etkileri olduğu pek çok araştırma tarafından ifade edilmektedir (Dymont ve Bell, 2006; Louv, 2008). Tüm bunların yanı sıra okul bahçesi ortamında geliştirilecek programlı öğretim uygulamalarının disiplinler arası aktif öğrenme ortamı sunduğu ve öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte derslere olan olumlu tutumlarına katkı sağladığı da ifade edilmektedir (Stoecklin, 2009). Ayrıca, okul bahçesi çalışmaları ile öğrencilerin çevresel farkındalık düzeyleri artmakta ve çevreye bakış açısı da değişmektedir. Okul bahçesi çalışması öncesinde öğrenciler çevre kavramını bir nesne veya yer olarak algılamak; okul bahçesi çalışması sonrasında çevreyi canlı ve cansız çevrenin etkileşim kurduğu canlı bir alan olarak tanımlayabilmektedirler. Bu tanımlama ile birlikte öğrenciler yakın çevrelerinde görmüş oldukları bitki, çalı, çiçek, böcek ve ağaçları araştırarak, doğa ile olan deneyimlerine farklı manalar yüklemeye başlamaktadırlar (Mayer-Smith, Bartosh ve Peterat, 2007).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bir takım davranışları kazanmaları için bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Bu öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalar sonucunda öğrenciler, diğerleriyle birlikte olma, ait olma, iş birliği içinde çalışma, sorumluluğu paylaşma ve sınıfın bir üyesi olarak önemli olduğunu hissetme gibi bir takım kazanımlara ulaşmaktadırlar (Özyürek, 2001). Bunun yanı sıra bireyin kendisi ile diğerleri arasında karşılaştırmalar yaparak sosyal açıdan kendi yeterliklerini tayin etmesine olanak tanıyan ders dışı etkinlik çalışmaları, öğrencilerin öz saygılarının şekillenmesini sağlayarak diğer sosyal davranışların tetiklenmesine de neden olmaktadır (Akt: Doğru ve Peker 2004; Harter 1993; Shaffer 1994). Yapılan çalışmalar sosyal açıdan yeterliliğini tamamlamış öğrencilerin akademik olarak da başarılı oldukları sonucunu göstermektedir (Holloway, 2000; Mynard ve Waters, 2007; O'Brien ve Rollefson, 1995; Rathunda, 1993). Öğrencinin akademik olarak başarıya ulaşabilmesi için, öncelikle okulunu sevmesi ve kendisini okulun değerli bir üyesi olarak görmesi gerektiği görüşünü ileri süren araştırmalar, öğrencilerin okulda ilgi duyduğu ve sevdiği işleri yaptığına, okuldaki diğer bireylerle bir şeyler paylaştığına inanması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Özellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile birlikte okul çevre şartlarının dikkate alındığı ders dışı etkinlik çalışmalarının, öğrencilerin okula uyum sağlamaları ve okulu benimsemeleri açısından oldukça önemli


olduğu birçok araştırma tarafından ileri sürülmektedir (Akt. Köse, 2003). Ancak ülkemizde, okulların büyük çoğunluğunda öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerine yeterince imkân verilmediği ifade edilmektedir (Binbaşıoğlu, 2000). Öğretmenlerin, enerjilerinin çoğunu eğitim-öğretim sürecinden çok sınıf yönetimi ve kontrolüne harcadığı ve bunun sonucu olarak çocuğun okuldan soğuyarak, kendini okulun değerli bir üyesi olarak göremediği şeklinde bulgulara ulaşan araştırmalara rastlamak mümkündür (Albayrak, 2004; Altın ve Demirtaş, 2009; Köse, 2003; Özyürek, 2001; Sezen, 2007). Ayrıca ders dışı etkinliklerin ülkemizdeki uygulamaları incelendiğinde, öğrencilerin etkin katılımını teşvik etmesi düşünülen uygulamaların öğrenci merkezli olmadığı, yapılan etkinliklere değer verilmediği ve bu konuda gereken donanımın bulunmadığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır (Altın ve Demirtaş, 2009; Karaköy, 1995; Özür, 2010). Duruhan ve Demir (2005)'in araştırma sonuçlarına göre; ders dışı etkinlik çalışmaları hem devlet okullarında hem de özel okullarda istenilen düzeyde ve nitelikte yapılamamaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak da, maddi imkansızlıklar, prosedür zorluğu, zaman yetersizliği, öğretmen, yönetici ve velilerin ders dışı etkinlik çalışmalarına göstermiş oldukları düşük seviyeli tutum ve farkındalığın olduğu ileri sürülmüştür (Altun, 2009; Canbay, 2007; Duruhan ve Demir, 2005; Felix, vd., 2008; Gündüz, 1997; Özür, 2010; Zabriskie ve McCormick, 2003). Aslan ve Cansever (2009) ise bu konunun öneminin farkında olunmayışını sadece okulların değil, Türk toplumunun bir sorunu olarak ifade etmektedir. Aslan ve Cansever, gerek okul personelinin gerekse toplumun tutum ve farkındalıklarındaki bu düşüklüğü, ders dışı etkinliklerin sınıf dışı uygulamalardan uzak tutulmasına ve ders süreçlerinden tamamen kopuk olmasına bağlamaktadır. Özellikle toplumun büyük bir kesiminin sınıf içini güvenli, sınıf ya da okul dışını ise güvensiz bir ortam olarak algılamasının ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilecek sınıf ya da okul dışı uygulamaları imkânsız hale getirdiği de ifade edilmektedir (Aslan, 2009; Aslan ve Cansever, 2009; Demirel ve Arslan, 2007). Ülkemizde, ders dışı etkinlik saatlerinde yapılan uygulamalar incelendiğinde, uygulamaların 3 farklı şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Öğretmenler, ders dışı etkinlik saatlerini ya temel ve zorunlu derslerin bir telafisi olarak, ya öğrencilerin tamamen serbest bırakıldığı ve öğrenme ortamının ihmal edildiği bir eğlence ortamı olarak ya da rehberlik çalışmalarının uygulanıp değerlendirildiği bir ders olarak kullanmaktadırlar (Sezen, 2007). Öğretmenler bu uygulama şekillerindeki farklılığı ise öğretim programlarının yoğunluğuna, okul bütçelerinin sınırlı olmasına, zaman ve alan yetersizliklerine, ders dışı etkinliklerin programlı, yapılandırılmış ve düzenli nitelikler taşıyamamasına ve sınav odaklı eğitim sistemine bağlamaktadırlar (Albayrak, 2004; Gözütok, 2006; Kamber, 2007; Sezen, 2007). Griffin ve Symington (1997), ders dışı etkinlik çalışmalarında en önemli rolün öğretmene ait olduğunu ileri sürerek, öğretmen

tarafından plan ve programı yapılmamış ve iyi yönlendirilemeyen bir ders dışı etkinlik çalışmasının amacına ulaşmasının mümkün olmadığını ifade etmektedir. McComas (2006), özellikle ders dışı etkinlik çalışmaları kapsamında yapılması düşünülen sınıf ya da okul dışı etkinliklerin, mutlaka uygulama öncesinde öğretmen tarafından hazır hale getirilmesi gerektiğini ifade ederek, aksi bir durumda, öğrencilerin ulaşması gereken bilgi ve becerileri edinmede sorunlarla karşılaşacağını ve hayal kırıklığı oluşturacak deneyimlere maruz kalacaklarını ifade etmiştir. McComas, öğretmenlerin bu tür ortamları nasıl kullanacakları hakkında açık bir fikre sahip olmadıklarını ve ortamdaki materyal ve etkinlikler ile okul müfredatındaki konuları ilişkilendiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Griffin (2004) ise, öğretmenlerin sınıf içi ortamlarda yapılandırmacı öğrenme teorilerine yer verilmesi gerektiğine vurgu yaparak buradan çıkan teorik yapının sınıf ya da okul dışı ortamlarla pekiştirilmesini önermiştir. Bunun için de öğretmenlerin, sınıf ya da okul dışı ortamlarda öğrencilerin doğal öğrenme davranışlarını ortaya çıkarabilecek, eğitim yönlü plan ve programlara ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. French (2007) ise ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik öğrenci algılarını incelediğinde, öğrencilerin, ders dışı etkinlikler kapsamında oluşturulan ya da ziyaret edilen öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinlikleri genelde öğrenme olarak değil de, daha çok eğlence olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Bu algılama ile birlikte öğrencilerin ders dışı etkinlik çalışmalarını önemsemedikleri ve öğrenme ortamlarını sınıf ortamları ile özdeşleştirdikleri için öğrenme boyutunu ihmal ettikleri ileri sürülmüştür.


Ülkemizde ders dışı etkinlikler kapsamında gerek öğretmenler tarafından yapılan farklı uygulamalar gerekse ders dışı etkinlik çalışmaları konusundaki yanlış algılamaların önüne geçebilmek için, 2010 yılında yapılan değişiklikle, ilköğretim 1. kademedeki Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD)'ne geçiş yapılmıştır. SEÇD ile öğretmenler tarafından yapılan farklı uygulamaların önüne geçmeye çalışılırken, dersin yeni olması, pilot uygulamasının yapılmadan uygulanmaya konması, öğretmenlerin bu konuda yeterli hizmet içi eğitimden geçirilmemiş olması ve dersin çerçeve programa tabi tutulmadan tamamen esnek bırakılmasının öğretmenleri dersin içeriği, planlanması ve yürütülmesi noktasında sıkıntıya soktuğu düşünülmektedir (Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011). Bu durum, internette yer alan çeşitli forum sitelerinde öğretmenler arasında yapılan yazışmalarda da görülmektedir. İnternet ortamında bununla ilgili SEÇD'ye ait öğretmen görüşlerini yansıtan anket çalışmalarının sonuçları (URL-2, 2010) Şekil 1'de görülürken, öğretmenlerin sorun ve ihtiyaçlarını yansıtan öğretmen diyalogları (URL-3, 2010) Şekil 2'de sunulmaktadır.




Şekil 1. SEÇD ile ilgili öğretmen görüşlerini yansıtan anket çalışmasının sonuçları (URL-2)


Mesaj Sayısı: 754
Teşekkür: 1969


haftada 5 saat serbest oyun.Tam öğrencinin arayıp da bulamadığı şey. Dersin özünde öğrencinin serbest zaman geçirmesi hedefleniyor.Korkmayın,kontrollü olarak salın bahçeye,serbestçe oynasın.Kimse de size bir şey diyemez. Sakın o saatte ders tekrarı,test v.b düşünmeyin.Havalar kötü giderse de sınıf içi oyunlar,kipler,rontlar yapın.


Mesaj Sayısı: 1
Teşekkür: 0

ben de bu serbest çalışmalar için varsa döküman istiyorum yardımcı olursanız sevinirim


Mesaj Sayısı: 1
Teşekkür: 1


serbest etkinlikler dersi için örnek çalışma etkinliklerini nasıl hazırlayacağız.


Mesaj Sayısı: 10
Teşekkür: 8

benimde seminer konum serbest ders etkinlikleri 1. sınıfı okutacağım inşallah.1. sınıfla ilgili planları olan arkadaşlar varsa fikir olarak, yayınlamalarını rica ediyorum.hepimize kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

serbest etkinlik dersi

7 Eylül 2010 11:49

arkadaşlar serbest etkinlik dersi ile ilgili bilgilere nereden ulaşabilirim, elinde döküman olan var mı ?  sınıf ört

Şekil 2. SEÇD ile ilgili web sitelerinin forum bölümlerinden alınan öğretmen diyalogları (URL-3)

<p>25 Eylül 2010 21:48</p> <p>ben bu işten hiçbir şey anlamadım. anlayan biri varsa gelsin. sosyal etkinlik derslerinden nefret ediyordum. çünkü o saatlerde öğrencilere hiçbir faydamız olmadığı gibi okulu bir karmaşa alıyordu. bu serbest etkinlik dersinin de bir genel çerçevesi çizilmeden güm diye tepeden inme yaparsanız tabii ki bazı öğretmenlerin kafası kaşır.</p> <p>yapılan açıklamalar hiç yeterli değil. bunun planlarının nasıl yapılacağını bile kimse bilmiyor. ortalık toz duman resmen.</p>	<p>türk milliyetçisi</p>
<p>30 Eylül 2010 16:01</p> <p>Ben yaptım oldu mantığıyla düzenleme yapılırsa olacağı bu olur.</p> <p>Talim Terbiye madem böyle karar alıyor en ince detayına kadar hangi etkinliğin nasıl yapılacağı etkinlik örnek ve planlarında sınıf sınıf, zümre zümre hazırlamış olsalardı bu kadar karmaşa olmazdı. Her zümre kendi okulunun öğrencilerin durumunu göz önünde bulundurarak ona göre etkinlik seçimi yapabilirlerdi.</p> <p>Şimdi ise okullar bunu nasıl çözebilirsiniz hesabını yapıyor.</p>	<p>özgürcaan_34</p>
<p>29 Eylül 2010 23:09</p> <p>ben bu işten hiç bir şey anlamadım. 1-5 sınıf öğretmenleri bireysel olarak kulüp açılmadı okulda diğer kulüp öğretmenlerine yardımcı ya da 2. planda diyelim o şekilde seçtik. kulüp çalışması yok denildi kulüplere öğrenci seçmedik. 20 eylül tarihli yazıda ise öğrencilerin katılımının gerektiğinden bahsediliyor. dönüşümlü olarak nasıl kulüp çalışması yapabiliriz. benim anladığım geçen yıl rehberlik ve sosyal etkinlikler olarak görünen dersimizin adı yok ve dersi serbest etkinlikler dersi adı altında gerçekleştireceğiz. gerçekten nasıl bir ülkede yaşadığımı sorguluyorum. yazıyı gönder her şey tamam öğretmen olduk ya elbette onun nasıl uygulanması gerektiğini de biliriz(!) bi açıklama ya da rehberlik yapılmasına ihtiyacımız yok. müfettişler daha kendi ralarında bile tutarlı bir cevap veremiyorsa kimsenin bana bunun hesabını sormaya hakkı olamaz en azından birileri doğru düzgün anlatana kadar.</p> <p>net bir bilgi ulaşırsa ya da birileri(!) doğru düzgün açıklarsa paylaşın lütfen</p>	<p>gkh_n_gkrm</p>
<p>serbest etkinlik</p>	
<p>4 Ekim 2010 20:29</p> <p>arkadaşlar ben 1 leri okutuyorum bu ders bildiğiniz üzere bende 5 saat..inanın deftere ne yazacağımı şaşıyorum bu derste sizler ne yapıyorsunuz?</p>	<p>onder83</p>

Şekil 2'nin devamı

Şekil 1 ve Şekil 2'deki SEÇD'ye yönelik görüşler ve öğretmenler arasında geçen diyaloglar incelendiğinde, SEÇD kapsamında yapılan çalışmaların sınırlı olduğu ve öğretmenlerin SEÇD kapsamında neyi nasıl yapacağı ve dersi nasıl dolduracağı konusunda sıkıntılar yaşadığı görülmektedir. SEÇD'nin henüz uygulanmaya konmuş bir ders olması nedeniyle SEÇD'nin ürünlerini ve bu ürünlerin öğrenciler üzerine olan etkisini ortaya koyabilecek çalışmaların yetersizliği ve SEÇD kapsamında uygulanacak herhangi bir programın MEB tarafından öğretmenlere sunulmamış olması bu sıkıntıların nedeni olarak görülebilir. Öğretmenler bu ders kapsamında bir programa ve bu programın gerektirdiği konu ve disiplin temelli somut kazanımlara, ders materyallerine ve ders planlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan çalışma ile bu ihtiyacı karşılayabilmek için, amaç ve uygulama yönünden örtüştüğü düşünülen ders dışı etkinlikler ve okul bahçesi çalışmalarının SEÇD kapsamında birleştirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, yapılan çalışmanın temel problemi, "SEÇD kapsamında ve öğretmen görüşleri doğrultusunda oluşturulacak fen temelli ve disiplinler arası bir okul bahçesi programının, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından nasıl bir değişim göstermektedir?" şeklinde ifade edilebilir. Araştırmada, mevcut problem durumu dikkate alınarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik düşünceleri nelerdir?
2. SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sahip oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipi) ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?
3. SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programı öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu üzerinde farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sahip oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipi) ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?

1.1. Araştırmanın Amacı

Ders dışı etkinlik çalışmalarının yürütüldüğü sınıf ya da okul dışı öğrenme ortamları ile okul bahçesi programları karşılaştırıldığında, amaç ve uygulama yönünden benzerlikler olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamaları destekleyen bir çalışma ortamı olarak düşünüldüğünde, okul bahçesi uygulamalarının teori ile uygulama arasında önemli bir geçiş noktası olduğu görülmektedir. Ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilecek bir okul bahçesi uygulamasının, öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip olduğu değerleri

öğrenme ortamına aktarabileceği ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebileceği en uygun çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında, ülkemizde 2010 yılı itibariyle uygulamaya konan ve içeriği tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmış olan Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD)'nde bir okul bahçesi programı geliştirerek programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmanın amacı, SEÇD kapsamında ve öğretmen görüşleri çerçevesinde fen temelli ve disiplinlerarası bir okul bahçesi programı geliştirerek, programın öğrenciler üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir.

Çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin SEÇD'ne yönelik düşüncelerini tespit ederek geliştirilecek program için bir ihtiyaç analizi yapmak,
2. Programın, öğrencilerin fen akademik başarıları üzerindeki etkisini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sahip oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipi gibi değişkenler açısından incelemek,
3. Programın, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, sahip oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipi gibi değişkenler açısından incelemek.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Fen eğitiminin temel amaçlarının başında, kişinin çevresindeki problemleri tanımlaması, gözlem yapması, hipotez kurması, deney yapması, sonuç çıkarması, analiz etmesi, genelleme yapması ve elde ettiği bilgi ve gerekli becerileri uygulaması gelmektedir. Bilimsel okur-yazarlık olarak adlandırılan bu süreçte, okulda kazanılan bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesi ve günlük yaşamdaki olayların fen çerçevesinden ele alınabilmesi önem taşımaktadır. Ancak, okulda kazanılan bilgilerin okul dışı ortamlara aktarılmasında çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar, sadece bizim eğitim sistemimizin değil, dünyadaki hemen hemen tüm eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı bir sorundur (Laçın-Şimşek, 2011). Dunn (1994) bu konuyla ilgili olarak, dünyanın okulda öğrendiklerini uygulayamayan, bilgisini uygulamaya koyamayan ve ilgisiz eğitim almaktan dolayı sıkıntı duyan öğrencilerle dolu olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun öğrencilerde problem davranışların doğmasına neden olduğu gibi okulda öğrendiklerini gerçek yaşama uygulayamayan başarısız bireylerin doğmasına da neden olduğu pek çok araştırma tarafından dile getirilmektedir (Dunn, 1994; Gräsel, Prenzel, Mandl; Akt: Parlak Yılmaz, 2003, Kelly, 2007; Kulantaş, 2001; Laçın-Şimşek, 2011; Louv, 2008; Wells, 2000). Bu bağlamda derste öğrenilen teorik bilgilerin ders dışında çeşitli

etkinliklerle öğrenciye kazandırıldığı ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı sınıf ya da okul dışında yapılabilecek disiplinler arası bir öğrenme ortamına ihtiyaç vardır (Beames ve Ross, 2010; Ekici, Bayraktar ve Uğur, 2009).

Fen öğretimi açısından öğrenme ortamları sınıf, laboratuvar ve sınıf dışı ortamlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Birçok kaynak, sınıf dışı ortamları doğrudan deneyimler yoluyla öğrenmenin gerçekleştiği açık hava laboratuvarları olarak tanımlarken, program geliştiricilerin, araştırmacıların ve öğretmenlerin sınıf dışı etkinlikleri ihmal ettikleri de ileri sürülmüştür (Hachey ve Butler, 2009; Miller, 2005; Orion ve Hofstein, 1994; Rahm, 2002). Oysa eğitimin temel amaçları arasında, ruhsal, bedensel ve sosyal açıdan iyi gelişmiş, okulda öğrendiklerini güncel yaşama uygulayabilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı tarafından yayınlanan 27090 sayılı Tebliğler dergisinin 5. maddesinde yer alan ve ders dışı etkinliklerin genel amaçlarının sıralandığı yönetmelikteki şu maddeler konunun önemi açısından dikkat çekicidir:

“.....f) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma ve bu sorunlara çözüm yolları arama alışkanlığı kazandırmak, g) Öğrencilere, toplumun bir üyesi olarak kişisel sağlığının yanı sıra ailesinin ve toplumun sağlığını korumak için gerekli bilgi ve beceri, sağlıklı beslenme ve yaşam tarzı konularında bilimsel geçerliliği olmayan bilgiler yerine, bilimsel bilgilerle karar verme alışkanlığını kazandırmak, İ) Doğayı tanıma, sevme ve koruma, insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğine ve bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğine ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruma bilincini kazandırmak, o) Öğrencilerin, sevgi ve iletişimin desteklediği gerçek öğrenme ortamlarında düşünsel becerilerini kazanmalarına, yaratıcı güçlerini ortaya koymalarına ve kullanmalarına yardımcı olmak....”. (MEB, 2010a)

Her ne kadar sınıf içinde, sınıf dışında ve okul dışında yapılabilecek etkinlikler çeşitli simgelerle fen ve teknoloji dersi öğretim programında belirtilse de öğretmenlerin sınıf ve okul dışı uygulamalara rağbet göstermediği ve sınıf içi çalışmalarla ders süreçlerini doldurdıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin, özellikle öğrenme boyutunun ön plana çıktığı günümüzde, öğrencilere en kısa yoldan bilgiyi aktarma ortamı olarak düşündükleri sınıf içi çalışmaları daha etkili olabileceği düşüncesiyle, sınıf ve okul dışı uygulamaları ihmal ettiği birçok araştırma tarafından ileri sürülmektedir (Kamber, 2007; Özur, 2010; Sezen, 2007). Sınıf içinde oluşturulan öğrenme ortamları, öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığında etkilidir. Ancak gerek bilgilerin iyice özümsemesi, gerekse hatırd tutma düzeyinin yükseltilmesi açısından öğrencilerin sınıf dışı öğrenme ortamları ile buluşturulması gerekmektedir. Özellikle ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan sınıf dışı uygulamalara katılan öğrencilerin, akademik başarılarını (Coladarcı ve Cobb, 1996; Holloway, 2000; Krashen, 2005; Lewis, 2004), kendilerine güvenlerini (Coladarcı ve Cobb, 1996; Crain, 2001), öz saygılarını, (Coladarcı ve Cobb, 1996), iletişim becerilerini (Felix, vd., 2008; Holloway, 2000; Lewis, 2004) eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini

(Ernst ve Monroe, 2004) ve çevresel farkındalıklarını (Skelly ve Bradley, 2007; Smith, vd., 2007) sınıf dışı uygulamaya katılmayan öğrencilere göre geliştirmekte daha güçlü motivasyonlarının olduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmen gözetiminde yapılan etkinliklerin öğrenciler için farklı bir motivasyon sağladığı ve eğitim öğretim ile ilgili yapılan tüm planlamaların bu etkinlikler üzerine inşa edildiği bilinmektedir. Ancak tek başına sınıf içi çalışmaların, öğrencileri eğitimsel ve öğretimsel değerler açısından sınırlandırdığı ve sınıf içi bilgilerinin güncel yaşama taşınmasında yetersiz kaldığı da ifade edilmektedir (Türkmen, 2010). Öğrencilerin yaşama hazırlanması ve etkili bir vatandaş olarak yetiştirilmeleri, gerçek hayat ile kurdukları bağ ya da sınıf içerisinde öğrendiklerini ne derecede problem çözmeye transfer ettikleri ile alakalı bir durumdur (Demir, 2007; Ergün ve Özsüer, 2006; Torkildsen, 2005). Bu nedenle öğrenme yöntem ve tekniklerinin sadece sınıf içindeki çalışmalarla sınırlandırılmaması ve sınıf dışında yapılacak etkinliklerle sınıf içi çalışmalarının desteklenerek çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

Sınıf ya da okul dışında yapılan ders dışı etkinliklerin öğrencilerin öğretime katkı sağladığı gibi eğitim durumlarına da katkı sağlamaktadır. Binbaşıoğlu (2000), eğitim programlarının yetersizliğini gidermek, öğrencilerin bedensel ve ruhsal gereksinimlerini, yaşamsal sorunlar üzerinde yaparak-yaşayarak öğretmek, öğrencilerin kişiliklerini geliştirerek kendilerini tanıma, sorumluluk ve liderlik niteliklerini geliştirmelerine fırsat vermek ve boş zamanlarını iyi geçirmelerini sağlamak gibi görevlerin, ders dışı etkinliklerle sağlanabileceğini ileri sürerek ders dışı etkinliklerin eğitimsel değerini ortaya koymuştur. Ders dışı etkinliklerin akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olduğu, doğal bir çalışmaya fırsat verdiği, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön plana aldığı ve bunun için de, bu tür etkinliklere okullarda en az derslere verilen değer kadar önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir (Akt: Sezen, 2007). İlköğretim çağındaki bireylerin sosyo-kültürel ve psikolojik gelişmeleri, yetenek ve becerilerinin keşfedilip desteklenmesi ve buna bağlı olarak ileride meslek seçiminde karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümü yönleriyle bakıldığında ders dışı etkinlik çalışmalarının daha da önem kazandığı görülebilir. Bu anlamda akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olan ders dışı etkinlikler, özünü oluşturan yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesiyle eğitim sisteminin istediği yönde doğal bir çalışma olanağı ve ortamı sağlamaktadır (Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012; Binbaşıoğlu, 2000; Canbay, 2007; Özüer, 2010; Üste, 2007).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bir takım davranışları kazanmaları için bir öğrenme ortamı olarak görülebilir. Bu öğrenme ortamlarından bir tanesi de okul bahçeleridir. Okul bahçelerindeki fiziki mekânın ders dışı etkinlikler kapsamında zenginleştirilerek kullanılması öğrencilerin okula uyum göstermesi ve okulu benimsemesi açısından oldukça önem arz etmektedir (Dillon, vd., 2005). Okul bahçeleri öğrencilerin yakın çevreleri ile

fiziksel etkileşime girdiği güçlü bir deneysel öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğrenciler, böyle bir ortamda yaparak ve yaşayarak ilk elden deneyimler yaşamakta ve sorunları yerinde görerek çözümler önerebilmektedirler (Maloof, 2006). Bir okul bahçesi tasarlayarak, kendi öğrenme alanlarını oluşturan ve bu ortamdan ürün elde eden öğrenciler güncel yaşam problemleri ile daha rahat mücadele etmekte ve çözüm yolları üretebilmektedirler. Böyle bir ortamı kendisi oluşturabilen ve oluşturmuş olduğu bu ortamdan faydalanabilen öğrencilerin sorumluluk alabilen, kendine güvenen, kendi başına karar alabilen, kendini ifade edebilen, iletişim becerisi yüksek, eleştirel düşünüp problemlere çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştiği tespit edilmiştir (Damon, 2001; Lownds, 2000). Okul bahçesi uygulamalarının özellikle okul öncesi ve ilköğretim dönemleri için en uygun çalışmalar olduğu ileri sürülmektedir (Thrive, 2006). Özellikle kişilik ve bir takım üst düzey becerilerin gelişimi için bu dönemin en işlenebilir bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemlerde okul bahçesi uygulamalarına katılan bir öğrenci her gün yeni bir şeyleri keşfetmekte ve keşfettikleri karşısında bir takım tutum ve beceriler geliştirmektedir (Thrive, 2006). Okul bahçesi uygulamalarının tutum ve becerilerin oluşmasının yanında, öğrencilerin akademik başarılarında ve çevresel farkındalık düzeylerinin gelişiminde de etkili olduğu sonucu pek çok araştırma tarafından ileri sürülmektedir. Özellikle okul bahçesi uygulamalarının fen, matematik, edebi sanatlar, sağlık, tarım ve çevre gibi dersler için disiplinler arası bir öğrenme ortamı sunduğu ve bu öğrenme ortamlarında ilgili derslere yönelik öğrencilerin tutumlarının (Dirks ve Orvis, 2005; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005b; Rahm, 2002; Sparrow, 2008; Tayfur, 2008; Waliczek, Logan ve Zajicek, 2003) ve akademik başarılarının (Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005a; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005b, Lieberman ve Hoody, 1998; Mabie ve Baker, 1996; Rahm, 2002) olumlu yönde arttığı ifade edilmektedir.

Okul bahçeleri öğrencilerin en fazla zamanlarını geçirdikleri yerlerden biri olup, bu alanların SEÇD kapsamında kullanılabilir uygun ortamlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bir yandan bitki yetiştirirken bir yandan da fen, matematik, sosyal bilgiler gibi pek çok disipline ait kazanımı edinebileceği ortamlardan biri de “Okul Bahçesi” dir. “Okul Bahçesi” uygulamasına benzer çalışmalar ülkemizde “İyileştirme Bahçesi” adı altında pek çok hastane ve özel eğitim alanlarında gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalarda amaç, toplum dışına itilmiş ya da psikolojik olarak rahatsızlık yaşayan bireylerin rehabilitasyonunu sağlamaktır. Amerika ve Avustralya gibi çok kültürlü ülkelerde ise bu uygulamalar okullara taşınmış ve okullarda toplumsal uyum problemi yaşayan ve sınıf içi problem davranışlar sergileyen ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin rehabilitasyonunda kullanılmaya başlanmıştır. Araştırmacılar özellikle uzun süreli okul bahçesi uygulamalarına katılan öğrencilerin olumlu mental etkiye sahip olduklarını ifade

etmektedirler. Dymont ve Bell (2008), okul bahçesi uygulamalarının sağlıklı yaşam üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında fiziksel, sosyal, mental ve ruhsal sağlık açısından okul bahçesinin etkilerini kuramsal çerçevede ele almış ve yapmış oldukları literatür taraması sonrasında okul bahçesi uygulamalarını, okullarda ders dışı etkinlikler kapsamında yapılabilecek etkin bir rehabilitasyon şekli olarak tanımlamaktadırlar. Ayrıca bu uygulamaların özellikle problem davranışlar gösteren, öğrenme bozukluğu bulunan, özel eğitime ihtiyaç duyan ve bir takım beceri eksikliği olan öğrenciler için de oldukça önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Louv (2008) bahçe temelli eğitim programlarını uygulayan okullarda disiplin problemlerinin %90 oranında azaldığını ve akademik başarının ise %32 oranında bir artış gösterdiğini ileri sürerek okul bahçesi uygulamalarının akademik öğrenme ortamları olarak kullanılmasına destek vermektedir.

Ders dışı etkinlik çalışmaları ve okul bahçesi çalışmalarının faydaları karşılaştırıldığında amaç birliği açısından örtüşen bir durum karşımıza çıkmaktadır. Amaç birliği çatısı altında; ders dışı etkinlikler ile okul bahçesi çalışmalarının, planlı ve programlı bir öğretim programı kapsamında SEÇD’de birleştirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Mevcut SEÇD’nin yapısı düşünüldüğünde, dersin belirli bir programının olmaması ve öğretmenlerin ders hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları nedeniyle ders süreçlerinin etkin olarak kullanılamaması yapılacak çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca ülkemizde uygulanan öğretim programlarının felsefesinde yatan “yaparak ve yaşayarak öğrenme” ilkesinin de yapılacak çalışma ile örtüştüğü düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin sınıf içi öğrenme durumlarını sınıf ve okul dışı ortamlara taşımada okul bahçesi uygulamalarının eğitim sistemimiz içerisindeki önemli bir boşluğu dolduracağına inanılmaktadır. Öğrenciler böyle bir ortamda yaparak ve yaşayarak ilk elden deneyimler sağlayabilir ve sorunları yerinde görerek çözüm yolları üretebilirler. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını oluşturuyor olmaları, onların ortamı içselleştirmelerine ve bu ortamda gerçekleştirilecek etkinliklere yönelik sorumluluk alma ve beraberinde kendi başına karar vererek verdikleri kararları uygulayabilme becerilerine katkı sağlayabilir. Özellikle ilköğretim döneminin, öğrencilerin kişilik ve bir takım üst düzey becerilerinin gelişiminde en uygun dönem olduğu düşünüldüğünde, SEÇD kapsamında gerçekleştirilecek okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul bahçesi uygulamaları öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimlerinin yanında akademik açıdan gelişimlerini de destekleyerek öğrencilerin okula ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Damon, 2001; Dirks ve Orvis, 2005; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005a; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005b; Lieberman ve Hoody, 1998; Mabie ve Baker, 1996; Maloof, 2006; Rahm, 2002; Sparrow, 2008; Thrive, 2006; Tayfur, 2008;

Waliczek, Logan ve Zajicek, 2003). Özellikle son yapılan TIMMS ve PISA sınav sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin fen bilimleri ve matematik derslerine yönelik akademik başarılarının ve bu derslere yönelik tutumlarının istenilen düzeyde olmadığı (Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010) dikkate alınır, SEÇD kapsamında gerçekleştirilecek disiplinler arası bir programın bu duruma olumlu bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmada, özellikle temel zorunlu derslerin belirli kazanımlarının ders dışı serbest etkinlikler aracılığıyla bütünleştirildiği disiplinler arası bir öğretim programının farklı boyutlardaki sorunları çözebileceği düşüncesiyle, fen temelli ve disiplinler arası bir okul bahçesi programı geliştirilmiş ve programın öğrenciler üzerindeki etkisi farklı değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Okul Bahçesi Programı, ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait öğretim programlarındaki bazı kazanımlarla sınırlıdır.
2. Yapılan çalışma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya konan ilköğretim programları ile sınırlıdır.
3. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinde aldıkları kazanımlarla OBP'deki kazanımların örtüşmesi kontrol dışı değişkenlere sebep olmuş olabilir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin bilgi, deneyim ve seviye olarak birbirine yakın olduğu varsayılmıştır.
2. Programın geliştirilme ve uygulanma sürecine katılan öğretmen ve öğrencilerin objektif bilgi verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmada geçen terim ve tanımlar açıklanmıştır.

Etkinlik: Bir konunun öğrenilmesine yönelik olarak öğretmen tarafından öğrenme ilkelerine uygun şekilde planlanan, içeriğinde çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı üst düzey düşünme becerileri de dahil, çeşitli becerilerin kullanılmasını gerektiren, bir süre ve konu ile sınırlandırılmış, sınıf içinde ya da sınıf dışında bir öğrenme ortamında gerçekleşen öğrenci faaliyetleridir (Özür, 2010; Yavuz, 2005).

Ders İçi Etkinlikler: Derslerin planlanmasında sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi düşünülen, hazırlık, sunu, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan faaliyetlerdir (Küçükahmet, 1994).

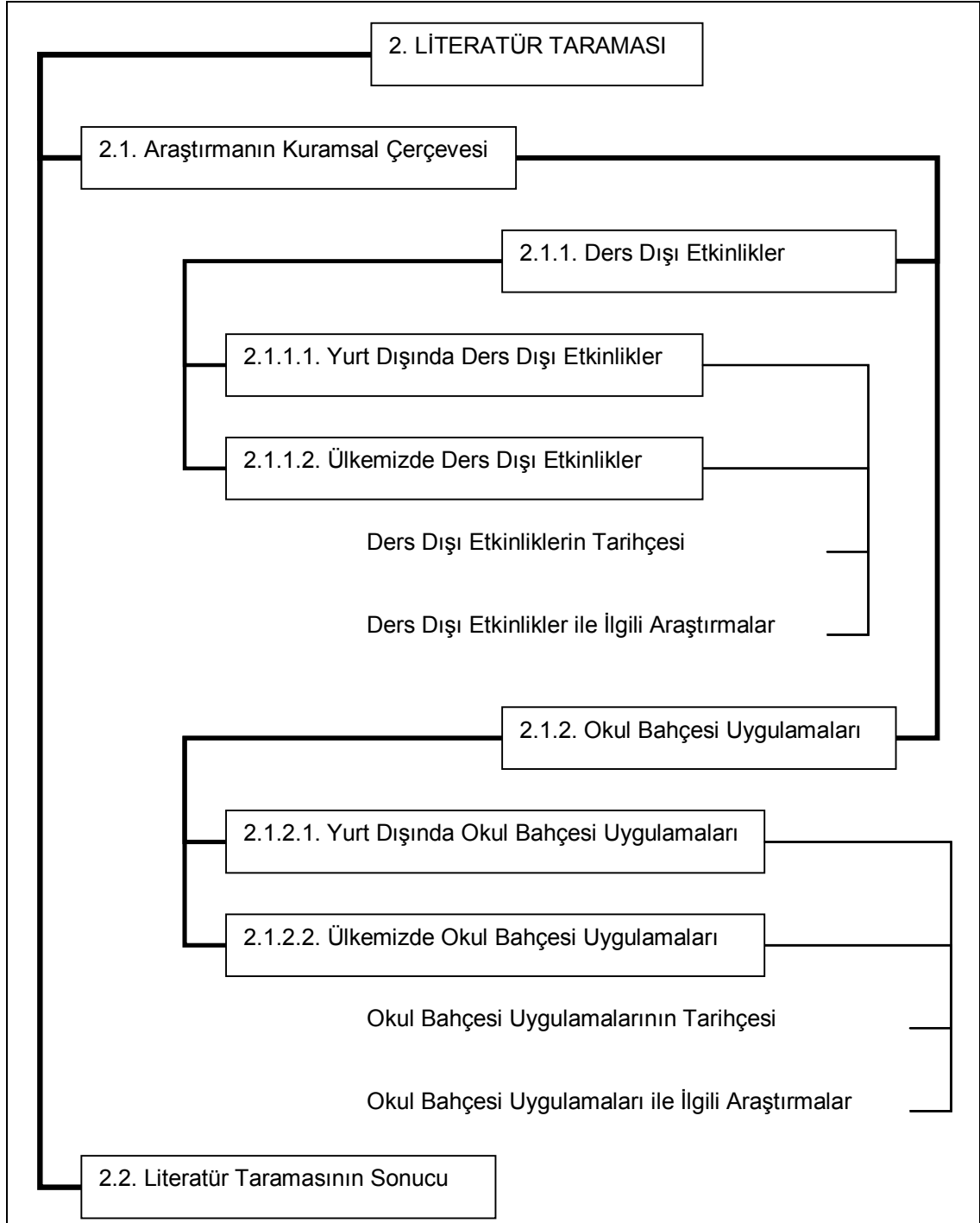
Ders Dışı Etkinlikler: Okul, sınıf ya da dersin dışında eğitim-öğretimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, sınıf içi öğrenme durumlarını desteklemek ve bireysel ve sosyal becerileri geliştirmek amacıyla okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan planlı, programlı ve düzenli çalışmalardır (Binbaşıoğlu, 2000).

Okul Bahçesi Uygulaması: Kökeni bahçe temelli öğrenmeye dayanan, öğrencilerin kendilerinin tasarlayarak oluşturduğu, okul sahası içerisinde yer alan ve üzerinde çeşitli ürünlerin yetiştirildiği planlı ve programlı bahçe tarımı faaliyetleridir (Miller, 2005).

Okul Bahçesi Programı: “Okul Bahçesi Programı”, ders temelinde birçok disipline ait aktivitelerin bir arada gerçekleştiği disiplinler arası bir eğitim ve öğretim programıdır. Kökeni bahçe temelli öğrenme yaklaşımına dayanan “Okul Bahçesi Programı” ile öğrencilerin gözlem ve deneyler yapabildiği, bilgiyi kendi başına keşfedebildiği ve deneyimler yolu ile bilginin kalıcı hale getirilebildiği dinamik bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılır (Hachey ve Butler, 2009; McCarty, 2010; Miller, 2005; Reeves ve Emeagwal, 2010; Wake, 2007).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde ders dışı etkinlikler ve okul bahçesi uygulamalarına yönelik araştırmanın kuramsal çerçevesi ve literatür taramasının sonuçlarına yer verilmiştir. Literatür tarması bölümünün sunumuna yönelik akış şeması Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Literatür taramasının sunumuna yönelik akış şeması

2.1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmış ve ders dışı etkinliklerin ve okul bahçesi uygulamalarının yurt dışında ve ülkemizde geçmişten günümüze geçirdiği değişimler ve bu alanda yapılmış ilgili çalışmalar sunulmuştur.

2.1.1. Geçmişten Günümüze Ders Dışı Etkinlikler ve Bu Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve ülkemizde ders dışı etkinliklerin geçmişten günümüze geçirdiği değişimler ve son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1.1.1. Yurt Dışında Ders Dışı Etkinliklerin Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar

Ders dışı etkinlikler, özellikle yirminci yüzyılın başlarında okul programlarında yer almaya başlamıştır. 19.yüzyılda, İngiliz eğitimci Herbert Spencer'in görüşleri, günümüz "ders dışı etkinlikler" anlayışının ilham kaynağı olmuştur. O'na göre, eğitim ve öğretimde çocuğun, kendi kendine gelişmesi önemlidir. Çocuk içinde yaşadığı toplumu, çevreyi ve doğayı kendisi tanımalı ve eğitim-öğretim ortamı da buna göre düzenlenmelidir. Dolayısıyla Spencer, eğitim-öğretimin merkezinde öğrencinin olmasını ve tüm etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda düzenlenmesini savunmuştur. Spencer, bu durumun ancak öğrencilerin serbest çalışma ortamlarına kavuşması ile sağlanabileceğini ve bu ortamların sağlanabilmesi için ilgili gereksinimlerin okul yönetimince karşılanması ve velilerin desteği ile mümkün olabileceğini ileri sürmüştür (Binbaşıoğlu, 2000). Bu düşünceden hareketle dünyada, 19. yüzyılın sonlarına doğru okullarda "öğrenci etkinlikleri" kavramı telaffuz edilmeye başlanmış ve 20. yüzyılın başlarında ders dışı serbest etkinlik çalışmaları okul programlarında yer almaya başlamıştır. 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde başta liseler olmak üzere tüm okullar, ders dışı etkinliklere doğru yönelmeye başlayarak, öğrencilerin bu etkinliklere katılımını çeşitli yollarla teşvik etmiştir. Bu dönem ile birlikte eğitimciler, okul etkinliklerine öğrenci katılımının faydalarına daha fazla inanmaya başlamışlardır. Ayrıca ilk kez öğrenci etkinlikleri için okullar, "ders dışı etkinlik programları" kavramını kullanmışlardır. İtalyan Angelo Patri, Fransız Montaigne, Alman Herman Lietz ve Paul Geheep gibi eğitimciler ders dışı etkinlik programları geliştirerek bu programların üzerinde ısrarla durmuş ve bu programlarda kullandıkları ders dışı etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve bireysel gelişimleri üzerindeki etkisini tartışmışlardır. "Öğrenimden kazancımız daha iyi ve akıllı olmaktır" diyen Montaigne, insan yaşamı için öğrenmenin önemini vurgularken, Patri "Çocuklar, mutlaka öğretmenin rehberliğinde

bağımsız çalışmaya alıştırmalıdır. Bu öğrenmenin kalıcılığı için gereklidir” şeklinde açıklama yaparak serbest çalışma ortamlarının önemine vurgu yapmaya çalışmışlardır (Akt. Özür, 2010). Ders dışı etkinlik çalışmalarının önemi üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte, 1950’lerden sonra okullar, yöneticiler, öğretmenler, aileler ve toplum tarafından öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımının teşvik edilmesi devam etmiş ve etkinliklerin verimliliği için okullara daha fazla olanaklar sağlanmıştır. Ayrıca ders dışı etkinlikler çeşitlenmiş ve her öğrencinin ilgi duyabileceği çok farklı etkinliklere okullarda yer verilmiştir. Hatta 20. yüzyılın sonlarına doğru öğrencilerin bir üst öğretime geçişinde, ders dışı etkinliklere katılım bir kriter olarak ele alınmaya başlanmıştır (Köse, 2003). Özellikle özel okullar, devlet okullarına oranla daha fazla ders dışı etkinliklere yer vermiş ve bu durumu hem bir reklam aracı olarak kullanmış hem de öğrencileri farklı yönlerden (liderlik, iletişim becerisi geliştirme, sorumluluk alma, özgüven, vb.) yetiştirmenin kolay bir yolu olarak görmüşlerdir (Bartunek, vd., 2006; Dahlgren ve Szczepanski, 2005; Fenoughty, 2006).

Yurt dışında yapılan ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik araştırmalar incelendiğinde, ders dışı etkinliklerin akademik başarıya (Bamberger ve Tal, 2008; Gifford ve Dean, 1990; Holloway, 2000; Rathunda, 1993; Wynstra, 1995), çevreye ve derslere yönelik tutuma (Gifford ve Dean, 1990; Rathunda, 1993), okula uyum sürecine (O’Brien ve Rollefson, 1995), sosyal ve bireysel becerilere (Dillon, 2005) ve öğrencilerin fiziksel sağlıkları (Mygind, 2007) üzerine etkilerini incelemeyi amaçlayan araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca ders dışı etkinliklerin işleyişine ve değerlendirilmesine yönelik program, model ve ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan (Dodge, Nizzi, Pitt ve Rudolph, 2007; Morris, 2005; Nichol ve Higgins, 2006; Orin, 1997) çalışmalarla birlikte, ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmaları sınıflandıran (Maynard ve Waters, 2007) ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma nedenlerini inceleyen (Suziki, 1998) araştırmalara da rastlamak mümkündür. Yapılan araştırmalarda amacın doğasına yönelik olarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Özellikle ders dışı etkinliklerin farklı değişkenler üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri (Gifford ve Dean, 1990; Dodge, vd. 2007; Mygind, 2007; O’Brien ve Rollefson, 1995; Orin, 1997; Rathunda, 1993; Suziki, 1998; Wynstra, 1995) kullanılırken, mevcut durumu ortaya koymaya çalışan, uzun süreli ve süreç içerisinde bireylerde meydana gelen değişimlerin incelendiği araştırmalarda ise nitel araştırma yöntemleri (Bamberger ve Tal, 2008; Dillon, vd., 2005; Holloway, 2000; Maynard ve Waters, 2007; Morris, 2005; Nichol ve Higgins, 2006) kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan literatür incelendiğinde, özellikle nicel çalışmalardan deneysel yöntemin (Dodge, vd. 2007; Gifford ve Dean, 1990; Mygind, 2007; Orin, 1997; Rathunda, 1993; Wynstra, 1995) ve alan taraması yönteminin (O’Brien

ve Rollefson, 1995; Suziki, 1998) kullanıldığı araştırmalar göze çarpmaktadır. Bu iki yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması (Bamberger ve Tal, 2008; Dillon, 2005; Maynard ve Waters, 2007) takip etmektedir. Bu yöntemlerin doğası gereği araştırmalarda birbirinden farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Özellikle anket (Dillon, vd., 2005; Dodge, vd., 2007; Gifford ve Dean, 1990; Maynard ve Waters, 2007; O'Brien ve Rollefson, 1995; Rathunda, 1993; Suziki, 1998; Wynstra, 1995), başarı testi (Gifford ve Dean, 1990; Rathunda, 1993), mülakat (Bamberger ve Tal, 2008; Dillon, vd., 2005; Dodge, vd., 2007; Nichol ve Higgins, 2006; Maynard ve Waters, 2007) ve gözlemlere (Dillon, vd., 2005; Dodge, vd., 2007; Maynard ve Waters, 2007; Nichol ve Higgins, 2006; Rathunda, 1993) çok sık rastlanmaktadır. Yapılan araştırmaların örneklemi incelendiğinde ise ilköğretim (Bamberger ve Tal, 2008; Dillon, vd., 2005; Dodge, vd., 2007; Gifford ve Dean, 1990; Morris, 2005; Mygind, 2007; Wynstra, 1995) ve lise öğrencileri (Gifford ve Dean, 1990; O'Brien ve Rollefson, 1995; Orin, 1997; Rathunda, 1993; Suziki, 1998) öğretmen ve yöneticiler (Maynard ve Waters, 2007) ve veliler (Wynstra, 1995) ile birlikte araştırmalar yürütülmüştür. Araştırmaların özellikle ilköğretim düzeyine odaklandığı görülmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ders dışı etkinliklere yönelik araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise, ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları (Bamberger ve Tal, 2008; Gifford ve Dean, 1990; Holloway, 2000; Rathunda, 1993; Wynstra, 1995), çevreye ve derslere yönelik tutumları (Gifford ve Dean, 1990; Rathunda, 1993), okula uyum süreçleri (O'Brien ve Rollefson, 1995) ve sosyal ve bireysel becerileri (Dillon, vd., 2005) üzerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler ders dışı etkinliklerin faydasının farkında olup, öğretmenler ders dışı etkinlikler kapsamında çevresel ve bireysel faktörlerin dikkate alındığı zengin ders dışı etkinlik çalışmalarına yer verirken, öğrenciler ise özellikle koleje girmede ders dışı etkinliklerin kendilerine katkı sağladığı düşüncesi ile ders dışı etkinliklere katılım sağlamaktadırlar (Dillon, vd., 2005; Suziki, 1998).

Ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar Tablo 1'de özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Yurt Dışında Yapılan Ders Dışı Etkinlik Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Gifford ve Dean (1990)	-Lise ve ilköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımlarını belirleyerek, bu katılımın akademik başarı ve okula karşı tutum üzerindeki etkilerini inceleyebilmektedir.	-Deneysel	-Lise Öğrencileri -İlköğretim Öğrencileri	-Anket -Başarı Testi	-İlköğretim öğrencileri lise öğrencilerine göre daha fazla ders dışı etkinliklere katılmaktadırlar. -Daha fazla ders dışı etkinliklere katılan ilköğretim öğrencileri lise öğrencilerine göre derslerinde daha başarılıdır. -Ders dışı etkinlik çalışmalarına katılan öğrenciler okula karşı olumlu tutuma sahipler.
Rathunda (1993)	-Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin ilgili alandaki akademik başarı ve tutumlarını inceleyerek, öğrencilerin süreç boyunca kullandıkları sosyal ve bireysel becerileri ortaya koymaktır.	-Deneysel	-Lise Öğrencileri	-Başarı Testi -Anket -Gözlem	-Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanan ders dışı etkinlik faaliyetleri, öğrencilerin ilgili alana yönelik başarı ve tutumlarını artırmaktadır. -Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanan ders dışı etkinlik faaliyetleri, öğrencilerin iletişim kurma, grup çalışmasına özenme, sorumluluk alma ve yaratıcılıklarını kullanma gibi sosyal ve bireysel becerilerini ortaya çıkarmaktadır.
O'Brien ve Rollefson (1995)	-Ders dışı etkinliklere katılım ile okula uyum gösterme arasındaki ilişkiyi incelemektir.	-Alan Taraması	-Lise Öğrencileri	-Anket	-Ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler okula devam problemi yaşamamaktadırlar ve ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler, akademik olarak daha başarılıdırlar. -Ders dışı etkinlikler, problem davranışlar gösteren ve soyo-ekonomik durumları zayıf öğrenciler için bir motivasyon kaynağıdır. Bu tip öğrenciler, ders dışı etkinlikler aracılığıyla iletişim ve okula uyum problemlerini aşabilmektedirler.
Wynstra (1995)	-Öğrencilerin ders dışı zamanlarda yaptıkları çalışmalarını sınıflandırarak, bu çalışmaların öğrencilerin ders başarısına etkisini incelemektir.	-Deneysel	-İlköğretim 1-5.Sınıf Öğrencileri ve aileleri	-Anket -Günlük	-Televizyon izleyerek geçirilen ders dışı zamanların öğrenci başarısına olumsuz bir etkisi yoktur. -Kitap okunarak ve ebeveyn dışı bakıcı ile geçirilen zamanlar ders başarısında olumlu bir etkiye sahiptirler.

Tablo 1'in devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Orin (1997)	-Ders dışı etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir.	-Deneysel	-Lise Öğrencileri	-	-50 maddeden oluşan ve 7 farklı boyuta sahip, ölçeğin tamamı için Crobach alpha iç tutarlılık katsayısı 0.72 olarak tespit edilen bir değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir.
Suzuki (1998)	-Öğrencilerin ders dışı etkinlik çalışmalarına katılma nedenlerini ortaya koymaktır.	-Alan Taraması	-Lise Öğrencileri	-Anket	-Öğrenciler ders dışı etkinliklere ilgi duydukları için, okula uyum sağlayabilmek için, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmek için, okul başarılarını olumlu yönde etkilediği için ve koleje girmelerine katkı sağladığı için katılmaktadırlar.
Holloway (2000)	-Ders dışı etkinliklerin akademik başarıya olan etkilerini kuramsal olarak incelemektir.	-Kuramsal	-	-	-Ders dışı etkinlik çalışmaları özellikle başarısız, problem davranışlar gösteren ve okuldan ayrılma durumuna gelen öğrenciler için imkânlar sunmaktadır. -Ders dışı etkinlikler öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte sorumluluk alma, iletişim kurma, grupla çalışma gibi becerilerin kazanılmasına olanak tanıyarak olumlu okul kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır.
Morris (2005)	-Sosyal bilgiler dersi kapsamında ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik program geliştirmek ve geliştirilen programı tanıtmaktır.	Belirtilmemiş	-İlköğretim 4-5.Sınıf Öğrencileri	-Gözlem	-Geliştirilen program aşamalı olarak bilgi, uygulama ve üretim başlıklarına odaklanmaktadır. -Öğrenciler, özellikle sınıf içi çalışmalardan edindikleri bilgileri, uygun öğrenme ortamları aracılığıyla sosyal ya da bireysel bazı becerilere dönüştürmekte ve bu süreçte özellikle problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini kullanarak güncel yaşam problemlerine çözüm üretebilmektedirler.

Tablo 1'in devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Dillon, vd. (2005)	-Ders dışı etkinliklerin ilköğretim öğrencileri üzerindeki etkilerini gruplandırarak, farklı öğrenme ortamlarının bu gruplar üzerindeki etkisini ortaya koyabilmektir.	-Özel Durum	-İlköğretim Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem -Çizimler -Anket	-Okul bahçelerinin, çiftliklerin ve doğal parka alanlarının öğrenme ortamı olarak kullanıldığı çalışmada, bilişsel olarak; okul bahçesine katılan öğrencilerin ders içerikleri ile ilgili konulara odaklandıkları görülürken, çiftlik ve doğal park alanlarını kullanan öğrenciler doğrudan tarım uygulamaları ve besin tarım ilişkisine odaklanmışlardır. Duyuşsal olarak; her üç gruptaki öğrencilerde derslere ve çevreye yönelik değer ve inançlarda olumlu tutum değişiklikleri meydana gelmiştir. Sosyal ve bireysel beceriler açısından ise özellikle okul bahçesi uygulamasına katılan öğrencilerde iletişim becerileri, takım çalışması, sorumluluk alma, karar alma ve uygulama, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin daha belirgin olarak geliştiği gözlenmiştir.
Nichol ve Higgins (2006)	-Ders dışı etkinlikler kapsamında mekân dışı eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik bir model geliştirmektir.	-Kuramsal	-	-	-Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalarda öğrenme duygulanma ile başlayan, deneyimlerle(uygulama) devam eden ve bilgiye kavuşma ile sonuçlanan dinamik bir süreçtir. -Öğrenmenin gerçekleşmesinde deneyimler tek başına yeterli değildir. Deneyimler mutlaka yorumlanarak genellendirilebilmelidir.
Mygind, 2007	-Beden eğitimi dersi kapsamında yürütülen mekân dışı eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin fiziksel sağlıkları üzerindeki etkisini değerlendirmektir.	-Deneysel	-İlköğretim 3.Sınıf Öğrencileri	-CSA Ölçek (Computer Science & Application)	-Ders dışı etkinlik çalışmaları öğrencilerin fiziksel gelişimine katkı sağlamaktadır.

Tablo 1'in devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Maynard ve Waters (2007)	-Ders dışı etkinliklerin sağladığı imkânlar ve kullanımı ile ilgili öğretmen ve yöneticilerin düşüncelerini almak ve öğretmenlerin ders dışı etkinlikler kapsamında yaptığı çalışmaları ortaya koymaktır.	-Özel Durum	-Sınıf Öğretmenleri -Yöneticiler	-Mülakat -Gözlem -Anket	-Öğretmenler ders dışı etkinlik çalışmalarını daha çok ders içi uygulamalara yönelik etkinliklerle yürütmektedirler. -Ders dışı etkinlikler aile katılımını destekleyen ve öğrencilerin özellikle iletişim kurma, sorumluluk alma ve liderlik vasıflarını geliştirme gibi sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır.
Dodge, vd. (2007)	-Ders dışı etkinlikler kapsamında geliştirilen programın öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirmektir.	-Deneysel	-İlköğretim 4.Sınıf Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem -Anket -Test	-Ders dışı etkinlik çalışmaları kapsamında geliştirilen yarı esnek programlar sayesinde, öğrenciler sorumluluk alma, grup çalışmasına özenme, kendine güven ve iletişim becerileri konusunda ilerleme kaydetmektedirler.
Bamberger ve Tal (2008)	-Sınıf içi uygulamaları desteklemek amacıyla bilim sanat merkezlerine yapılan gezi gözlem çalışmalarının öğrencilerin öğrenme durumları üzerindeki etkilerini öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirmektir.	-Özel Durum	-İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri	-Mülakat	- Gezi gözlem çalışmaları öğrencilerin sınıf içi öğrenme durumlarını kalıcı bir şekilde desteklemektedir. - Gezi gözlem çalışmaları öğrenme durumlarını desteklemenin yanında sosyal bir etkileşim alanı sunmaktadır.

2.1.1.2. Türkiye’de Ders Dışı Etkinliklerin Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar

Türkiye’de eğitim alanında yapılan reformlarla birlikte, eğitim-öğretim faaliyetleri yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin değişimi ile birlikte bu faaliyetlerin yapıldığı ortamlar da değişmiş ve ders dışı etkinlikler kapsamında sınıf ya da okul dışı ortamlar kullanılmaya başlanmıştır.

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde ders dışı etkinliklerin kullanımı Cumhuriyet’in ilk yıllarına rastlamaktadır. 1923 yılında Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte bütün alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklere gidilmiştir. Eğitimin demokratikleşmesi fikri ile birlikte yeni rejime uygun nesillerin yetiştirilmesi gerekliliği ön plana çıkarılmıştır. Bu dönemde eğitim alanında uzman araştırmacılar ülkeye davet edilerek onlardan ülkenin eğitimdeki genel durumu ve yapılması gerekenler konusunda bir rapor oluşturması istenmiştir. Bu dönemde ülkeye çağrılan uzmanlardan biri olan John Dewey’in hazırladığı rapora göre, öğrencilerin biçimsel olarak yetiştirildiği, yalnızca yönergelerin verildiği ve öğrencilerin körü körüne itaat ettiği bir sistemin var olduğu ve bu uygulamalarla öğrencilerin bir Cumhuriyet yurttaşı olarak yetişmesinin mümkün olamayacağı dile getirilmiştir. Dewey hazırladığı raporun sonuç bildirgesinde, “okul” kavramı ile ilgili açıklamalara yer verirken, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri gerektiği fikrini ön plana çıkarmış ve bu bağlamda özellikle ders dışı etkinlik çalışmalarına vurgu yapmıştır (Binbaşıoğlu, 2000). Dewey, raporda bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“...Okulun tezgâhları, laboratuvarları, tarlaları, ahırları olmalıdır. Amaç çocuklara bir sanat ve meslek öğretmek değil, “yaparak öğrenmelerini” sağlamak, gerçek yaşamdaki uğraşları okulun içine sokmak, çocuklara bilimsel araştırma merakı vermek, işin değerini toplumsal önemini göstermek, doğal ve sosyal bir çevre içinde çalışırken öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşma ihtiyaçları ortaya çıkacağı için onlar arasında yardımlaşma, dayanışma gibi toplumsal, ahlaki alışkanlıkları geliştirmektir...” (Akyüz, 1979 s.91).

Burada Dewey okulun duvarları içinde var olması gerekenleri ifade ederken aslında okul duvarlarının öğrencinin yaşadığı çevreyi doğal hali ile kucaklayacak şekilde genişletilmesini de işaret etmiştir. Çünkü Dewey’e göre eğitimin hayata hazırlama işlevi ancak hayatın kendisi içinde yaparak ve yaşayarak mümkündür.

Hazırlanan rapor doğrultusunda yapılan çalışmalar sonrasında aşamalı olarak ders dışı etkinlikler okul programlarına dahil edilmeye başlanmıştır. Bu konuyla ilgili ilk ciddi çalışma 1929 yılında çıkarılan “İlkokullar Yönetmeliği” olmuştur. Bu yönetmelikle, öğrencilerin sadece kendilerine verilen derslerle yetinmeyip, aynı zamanda okul içinde kendi ilgi ve yetenekleri ölçüsünde, kendi girişimleriyle, bazı etkinliklerde bulunmaları istenmiştir. Bu uygulama zaman içerisinde özellikle öğretmen okulları ve köy enstitüsü gibi

öğretmen yetiştiren okullar tarafından ciddiye alınmaya başlanmıştır. Bu okullarda, öğretmen adaylarına, öğretim faaliyetlerinin yanında köyün, kasabanın veya mahallenin öğretmeni olması yönünde eğitim verilmiştir. Bunun için de, özellikle ilkokullara öğretmen yetiştiren köy enstitülerinde, okulun geniş bir alanında tarım işleri ders dışı etkinlikler kapsamında uygulamalı olarak öğretilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarına spor, sanat ve kültürel etkinlikler de kazandırılmaya çalışılmıştır. 1950'li yıllara kadar bu şekilde işleyen süreç daha sonra "eğitsel kol çalışmaları" başlığı altında toplanmış ve bir programa bağlanmıştır. İlk defa 1974 yılında toplanan IX. Milli Eğitim Şurası'nda, "eğitsel kol çalışmaları" başlığı altında ders dışı etkinlikler ele alınmış ve ders dışı etkinliklerin yapılabilmesi için, haftada 3 saatlik bir zamanın ayrılması ön görülmüştür. Ayrıca ders dışı etkinliklerde görev alan öğretmenlere, yapılan çalışma ile ilgili ders ücreti ödenmesi de benimsenmiştir (Akyüz, 2010). Bunun yanı sıra ders dışı etkinlik çalışmalarının normal eğitim-öğretim faaliyetlerinden ayrı tutulamayacağı hususuna vurgu yapılarak okulun formal eğitim-öğretim süreci için belirlediği amaçların tümünün ders dışı etkinlikler için de geçerli olduğu ileri sürülmüş ve aşağıdaki amaçlar sıralanmıştır:

1. *Sosyal, ahlak, zihinsel, bedensel ve psikolojik yönlerden öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmek,*
2. *Öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olmak,*
3. *Öğrencilerin, özellikle toplumsal, kültürel değerlerle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanarak iyi bir vatandaş olmalarına yardımcı olmak,*
4. *Öğrencilerin boş zamanlarını verimli geçirmeleri için, onlarda değerli eğlence ilgileri uyandırmak,*
5. *Çocuğa yaşamı olduğu gibi yaşatma olanağı sağlamak,*
6. *Öğrenciyi yaparak-yaşayarak demokratik yaşama alıştırmak,*
7. *Öğrencilerin kendi etkinliklerini ve serbestliklerini kullanarak yaratıcı düşünme alışkanlıklarını geliştirmek,*
8. *Öğrencilerin meslek seçimlerine ve seçtikleri meslekle ilgili deneyim kazanmalarına yardımcı olmak,*
9. *Öğrencilerde liderlik ve yöneticilik yetenekleri geliştirmek,*
10. *Öğrencilerde etkili ve verimli bir okul kültürü oluşturmak,*
11. *İşbirliği, sorumluluk alma, karar alabilme, özgüven, hoşgörü, iletişim, sevmeye ve sevilmeye gibi evrensel değerlerin kazanılmasına yardımcı olmak,*
12. *Akademik olarak kazanılan bilgilerin güncel yaşamdaki gerekliliğini ortaya koymaktır (Binbaşıoğlu, 2000 s.10-11).*

Ders dışı etkinliklerle ilgili en kapsamlı çalışma ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1983 yılında 2140 sayılı Tebliğler Dergisiyle yayınlanıp yürürlüğe konulan "İlkokul,

Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği” olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a). Bu yönetmeliğe göre okullarda yapılabilecek eğitsel çalışmalar kapsamlı bir şekilde verilmiş ve okullardan olanakları ölçüsünde bu etkinlikleri yürütmesi istenmiştir. Yapılacak etkinliklerin genel amaçları, öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar, uyulması gereken ilkeler, bu etkinliklerde kimlerin nasıl görev ve sorumluluk alacağı maddeler halinde belirlenmiştir. Yapılabilecek etkinlikler başlıklar halinde verilmiş ve bu etkinliklerin nasıl yapılacağına ilişkin genel bilgiler sunulmuştur. Halen günümüzde, üzerinde günün koşulları dikkate alınarak değişiklikler yapılan fakat bu yönetmelik hükümlerinin temel alındığı ders dışı etkinlik çalışmaları yürütülmektedir. Bu yönetmelikte ders dışı etkinliklerin genel amacı, “Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk İlke ve İnkılâplarına, Anayasanın başlangıcında ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerine, yeteneklerini geliştirerek, kendi aralarında gerekli iletişim ve etkileşimi sağlamalarına katkıda bulunmaktır” şeklinde tanımlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere;

- a) *İnsan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme,*
- b) *Kendini tanıyabilme, bireysel hedeflerini belirleyebilme, yeteneklerini geliştirebilme, bunları kendisinin ve toplumun yararına kullanabilme,*
- c) *Çevreyi koruma bilinciyle hareket edebilme,*
- d) *Kendine ve çevresindekilere güven duyabilme,*
- e) *Planlı çalışma alışkanlığı edinebilme, serbest zamanlarını etkin ve verimli değerlendirebilme,*
- f) *Girişimci olabilme ve bunu başarı ile sürdürebilme, yeni durum ve ortamlara uyabilme,*
- g) *Bireysel farklılıklara saygılı olabilme; farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerleri hoşgörü ile karşılayabilme,*
- h) *Aldığı görevi istekle yapabilme, sorumluluk alabilme,*
- ı) *Bireysel olarak veya başkalarıyla iş birliği içinde çevresindeki toplumsal sorunlarla ilgilenebilme ve bunların çözümüne katkı sağlayacak nitelikte projeler geliştirebilme ve uygulayabilme,*
- j) *Grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır* (MEB, 2005b).

Ülkemizde, ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yapılan değişimle birlikte ilköğretim 1-5. sınıfların haftalık ders programlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda, programa ders dışı etkinlik çalışmalarının ön plana çıkarıldığı Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) eklenmiştir. SEÇD, 20.07.2010 tarih

ve 75 sayılı kararıyla Talim Terbiye Kurulu'nun 73. cilt 2635 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle yürürlüğe girmiştir (MEB, 2010a). Yapılan bu değişiklikle, ilköğretim birinci kademedeki (1-5.sınıflar), daha önceki programda Rehberlik/Sosyal Etkinlikler ve Seçmeli Dersler kapsamında haftada 3 saat yapılan ders dışı etkinlikler, SEÇD kapsamında 1.,2. ve 3. sınıflar için haftada 5, 4. ve 5. sınıflar için ise haftada 4 saate çıkarılmıştır. Bu değişiklik kapsamında 1., 2. ve 3. sınıfların zorunlu derslerinden Türkçe, Hayat Bilgisi, Rehberlik / Sosyal Etkinlikler dersleri haftada birer saat azaltılırken, haftalık 2 saat olan seçmeli dersler programdan kaldırılmıştır. Açığa çıkan toplam 5 saat ise SEÇD'ye aktarılmıştır. 4. ve 5. sınıflarda ise zorunlu derslerden Fen ve Teknoloji ile Rehberlik / Sosyal Etkinlikler birer saat azaltılırken, haftalık 2 saat olan seçmeli dersler programdan kaldırılmıştır. Açığa çıkan toplam 4 saat ise SEÇD'ye aktarılmıştır. Yapılan bu değişikliğe yönelik eski ve yeni haftalık ders çizelgeleri ve programda meydana gelen değişim Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. SEÇD'nin Uygulamaya Geçmesiyle Değişen Yeni ve Eski İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER	Talim Terbiye Kurulunun 14.07.2005 Tarih ve 192 Sayılı Kararıyla Uygulanan Eski İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi								Talim Terbiye Kurulunun 20.07.2010 Tarih ve 75 Sayılı Kararıyla Uygulanmaya Başlanan Yeni İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi							
	SINIFLAR								SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	5	11	11	11	6	6	5	5	5
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	-	4	4	4	-	-	-	-	-
Fen ve Teknoloji	-	-	-	4	4	4	4	4	-	-	-	3	3	4	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-	-	-	-	3	3	3	3	-
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	2
Yabancı Dil	-	-	-	3	3	4	4	4	-	-	-	3	3	4	4	4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-	2	2	2	2	2
Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Teknoloji ve Tasarım	-	-	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	-	2	2	2
Trafik Güvenliği	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-
Rehberlik / Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Zorunlu Ders Saati Toplamı	28	28	28	28	28	28	28	28	25	25	25	26	26	29	29	28

Tablo 2'nin devamı

DERSLER	Talim Terbiye Kurulunun 14.07.2005 Tarih ve 192 Sayılı Kararıyla Uygulanan Eski İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi								Talim Terbiye Kurulunun 20.07.2010 Tarih ve 75 Sayılı Kararıyla Uygulanmaya Başlanan Yeni İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi							
	SINIFLAR								SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	1	1	1
Sanat Etkinlikleri	1	1	1	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	1	1	1
Spor Etkinlikleri	1	1	1	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	1	1	1
Bilişim Teknolojileri	1	1	1	2	2	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Düşünme Eğitimi	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Halk Kültürü	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Medya Okuryazarlığı	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Tarım	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	1	1	1
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Takviye ve Etüt Çalışmaları	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Seçilebilecek Seçmeli Ders Saati Sayısı	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2
SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARİ DERSİ	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	5	4	4	-	-	-
TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2011 eğitim öğretim yılı ile uygulamaya koyduğu "Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi" (SEÇD) değişen eğitim-öğretim anlayışı içinde önemli bir unsur oluşturmaktadır. SEÇD, ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında hali hazırda uygulanmakta olan "Serbest Zaman Eğitimi" çalışmalarının bir devamı olarak gösterilmektedir. Bu durumun, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekliliğine ve işlevselliğine katkı sağlayacağı gibi örgün eğitim faaliyetlerinin yaygın eğitim faaliyetlerine temel oluşturmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi kurumlarda uygulanan "Serbest Zaman Eğitimi"nin uzantısı olarak kabul edilen ve ilköğretime taşınan "Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi"nde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda pek çok etkinliğe yer verilmektedir. Okul programının bir parçası olan bu etkinlikler, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenlerin rehberliğinde yapılmaktadır (URL-1, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 03/09/2010 tarih ve 6181 sayılı "Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi" konulu yazıları ile SEÇD'nin amacı ve dersin içeriğinde yapılacaklar konusunda şu açıklamalara yer vermiştir:

"SEÇD'nin amacı, öğretici ve eğlendirici uygulamalar yoluyla öğrencilerin okulu daha çok sevmelerini, bir aile ortamı gibi benimsemelerini, okulda kendilerini rahat ifade edebilmelerini, güvende hissetmelerini, daha mutlu olmalarını sağlamak; diğer öğrencilerle etkileşimlerini artırarak sosyalleşmelerine yardımcı olmak; zihinsel, fiziksel, sosyal ve kültürel gelişmelerine katkı sağlamaktır. SEÇD kapsamında uygulanacak

etkinlikler yoluyla öğretmenler öğrencilerinin yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ortamlar düzenlerken öğrenciler de kendilerini tanıma imkânı elde edeceklerdir. Ders sürecinde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarına, yardımlaşma, dayanışma, iş birliği, dürüstlük, empati kurma, özelleştiri yapma, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, özgüven, liderlik vb. özelliklerini geliştirmelerine, sosyal çevrelerini, yaşadıkları ortamı, milli, manevi ve evrensel değerleri tanımalarına, yaşadıkları sorunlara çözümler üretebilmelerine, toplumla uyumlu ve topluma katkısı olan bireyler olarak yetişmelerine imkan sağlayacak nitelikte uygulamalara yer verilmelidir.

İlköğretim kurumlarındaki zorunlu ders saatlerini azaltarak öğrencilerin ders yükünü hafifletmek, öğrencilere okulu daha çok sevdirmek, öğrencilerin istek ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler yapmalarına ve ders seçmelerine imkân vermek amacıyla gelişmiş ülkelerdeki uygulamalar, akademik çevreler ve alandan gelen bildirimler de dikkate alınarak SEÇD 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmaya konmuştur.

Yapılan bu değişiklikte birlikte ilköğretim okullarının haftalık ders saati toplamı 1, 2 ve 3. sınıflarda 25; 4 ve 5. sınıflarda 26 ders saati olarak belirlenmiştir. Bu ders saatlerine ek olarak 1, 2 ve 3. sınıflarda 5, 4 ve 5. sınıflarda ise 4 ders saatinde serbest etkinliklerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tablo 2).

SEÇD'nin içeriğinde okul ve çevre şartları ile öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde,

"a. Sosyal, kültürel ve eğitici faaliyet olarak; folklor, müsamere, konser, müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, güzel konuşma-yazma, kitap okuma, dinleme, sergi düzenleme, gezi-gözlem, inceleme, bilmece, bulmaca, atışma, sayışma, şarkı ve türkü söyleme, soru sorma, cevap verme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, oyun, film izleme, bahçe etkinlikleri, bitki ve hayvan yetiştirme vb. etkinlikler uygulanır.

b. Seçmeli sanat ve spor etkinlikleri, bilişim teknolojileri, satranç ve tarım derslerinin programlarından öğrenci düzeyi de göz önünde bulundurularak yararlanılabilir.

c. 1-3. sınıflarda Talim ve Terbiye Kurulunun 30.03.2000 tarihli ve 32 sayılı Kararıyla kabul edilen yabancı dil öğretim etkinlikleri ile 4 ve 5. sınıflarda seçmeli yabancı dil dersi öğretim programlarından yararlanılabilir.

d. Bu dersin saatleri ayrı ayrı veya blok olarak farklı günlerde uygulanabileceği gibi gerektiğinde tamamı bir gün içinde de uygulanabilecektir.

e. Serbest etkinlikler saati, zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan aylık faaliyet planına göre uygulanır. Yapılan faaliyetler sınıf defterine yazılır." (MEB, 2010b, s.2).

Ülkemizde yapılan ders dışı etkinliklere yönelik literatür incelendiğinde, yurt dışına oranla daha sınırlı çalışmalar gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu durumun Türkiye'deki uygulamaların yurt dışına göre henüz daha yeni olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların özellikle son yıllarda serbest etkinlik çalışmaları dersinin yürürlüğe konması ile artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmaların amaçlarına bakıldığında, yurt dışındaki çalışmalarla örtüşen bir durum olduğu tespit edilmiştir. Özellikle ders dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları, derslere yönelik tutumları ve bireysel ve sosyal becerileri üzerine etkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Ülkemizde yapılan ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik araştırmalar incelendiğinde, ders dışı etkinliklerin ülkemizdeki mevcut durumuna (Arslan, 2011; Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012; Bozok, Apaydın ve Demirtaş, 2012; Dünder ve Karaca, 2011; Gün, 2013; Özdemir ve Alat; 2012; Özgan, Kazoğlu ve Kazoğlu, 2012) akademik başarıya

etkisine (Köse, 2003; Özür, 2010; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız, 2012), öğrencilerin sosyal ve bireysel becerileri üzerine etkisine (Er, Çamlıyer, Çamlıyer, Çobanoğlu, Er, 1999) ve okul kültürünü algılamaya yönelik etkisine (Köse, 2003) ait çalışmalara rastlamak mümkündür. Ayrıca ders dışı etkinliklerin işleyişine ve değerlendirilmesine yönelik program, model ve ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarla (Altın ve Demirtaş, 2009; Deniz, 2008; Öztürk, 2009; Ürey, vd., 2012) birlikte, ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmaların veliler tarafından nasıl algılandığına yönelik çalışmalara da (Albayrak, 2004) rastlamak mümkündür. Yapılan araştırmalarda amacın doğasına yönelik olarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Ülkemizdeki ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalara ait literatür incelendiğinde, özellikle nicel çalışmalardan alan taraması (Albayrak, 2004; Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Deniz, 2008; Gün, 2013; Köse, 2003; Özdemir ve Alat, 2012; Sezen, 2007; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) ve deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmalar (Er, vd., 1999; Göğebakan, 2008; Özür, 2010; Ürey, vd., 2012) göze çarpmaktadır. Bu iki yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması (Aydın, vd., 2012; Bozak, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Demir, 2007; Özgan, vd., 2012) takip etmektedir. Ayrıca bu alanda yapılmış doküman analizi (Koca ve Şen, 2002) ve kuramsal çalışmalara da (Altın ve Demirtaş, 2009; Arslan, 2011; Binbaşoğlu, 2000; Öztürk, 2009; Sümen, 2011) rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmaların doğası gereği araştırmalarda birbirinden farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Özellikle anket (Albayrak, 2004; Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Er, vd., 1999; Gün, 2013; Koca ve Şen, 2002; Köse, 2003; Özdemir ve Alat, 2012; Özür, 2010; Sezen, 2007; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), başarı testi (Göğebakan, 2008; Özür, 2010; Ürey, vd., 2012), tutum ölçekleri (Deniz, 2008; Özdemir ve Alat, 2012), mülakat (Albayrak, 2004; Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Demir, 2007; Dünder ve Karaca, 2011; Gün, 2013; Köse, 2003; Özgan, vd., 2012) ve gözlemlere (Demir, 2007) çok sık rastlanmaktadır. Yapılan araştırmaların örneklemi incelendiğinde ise çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyine odaklandığı görülmektedir. İlköğretim düzeyinde özellikle öğrencilerle (Deniz, 2008; Er, vd., 1999; Koca ve Şen, 2002; Köse, 2003; Özür, 2010; Sezen, 2007; Ürey, vd., 2012) yapılan çalışmalar yanında öğretmen (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Demir, 2007; Dünder ve Karaca, 2011; Gün, 2013; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012; Özür, 2010; Tatar ve Bağrıyanık, 2012), yöneticiler (Bozak, vd., 2012) ve veliler (Albayrak, vd., 2004) ile birlikte öğretmen adayları (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Göğebakan, 2008) ile de yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Özellikle sınıf öğretmenleri (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Demir, 2007; Dünder ve Karaca, 2011; Gün, 2013; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012) ile yapılan

çalışmaların sıklığı göze çarpmaktadır. Bu durum, ders dışı etkinliklerin özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinde etkili sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir. Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan bu çalışmaların daha çok gezi-gözlem çalışmaları ile anıldığı ve ders dışı etkinlik kavramı ile gezi-gözlem çalışmalarının özdeşleştirildiği görülmektedir. Çalışma kapsamında ele alınan ders dışı etkinliklere yönelik araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise, ülkemizde ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik çalışmaların sınırlı olduğu, ders dışı etkinlik çalışmalarına yeterince önem verilmediği ve öğrenci, öğretmen ve velilerin ders dışı etkinliklere yönelik motivasyonlarının oldukça düşük olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Laçın-Şimşek, 2011). Ayrıca yapılan çalışmalar, ders dışı etkinlikler konusunda öğretmenlerin süreci planlama, uygulama ve değerlendirme noktasında sıkıntılar yaşadığını göstermektedir (Türkmen, 2010). Yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de, ders dışı etkinliklerin gerçekleştirildiği öğrenme ortamları ve bu ortamlardan nasıl yararlanılacağı konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır.

Ders dışı etkinlik çalışmalarına yönelik ülkemizde yapılan çalışmalar Tablo 3'te özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 3. Ülkemizde Yapılan Ders Dışı Etkinlik Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Er, vd. (1999)	-Serbest zaman etkinliklerine katılımın çocukların ve ergenlerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir.	-Deneysel	-İlköğretimin farklı kademe öğrencileri	-Anket	- Yaş grupları ve cinsiyetler arasında sosyal gelişimsel farklılıkların olmadığı gözlemlenirken, genel olarak yapılan değerlendirmelerde tüm çocukların ve ergenlerin sosyal yönden gelişmelerinde anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.
Binbaşoğlu (2000)	-Ders dışı etkinliklerin eğitsel açıdan niteliğini, değerini ve önemini ortaya koymaktır.	-Kuramsal	-	-	-Ders dışı etkinliklerin akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olduğu, doğal bir çalışmaya fırsat verdiği, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ön plana aldığı ve bunun için de, bu tür etkinliklere okullarda en az derslere verilen değer kadar önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.
Koca ve Şen (2002)	-Matematik ve Fen Bilgisi dersleri kapsamında ülkemiz ilköğretim öğrencilerinin başarı seviyelerini, derslerin öğretim programlarını, derslerde kullanılan öğretim materyal ve yöntemlerini kuvvetli ve zayıf yönleriyle uluslar arası boyutta karşılaştırmaktır.	-Doküman Analizi	-İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri	-TIMMS Raporları -Anket	-Öğrenci başarısında ilk üç sırayı alan ülkelerle karşılaştırıldığında, ülkemizdeki derslerin daha çok sınıf içi etkinliklerden oluştuğu ve öğrencilerin temel sınıf içi etkinliklerinin tahtada yazılanları not alıp dersi dinleme şeklinde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.
Köse (2003)	-İlköğretim düzeyinde yapılan ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya ilişkin etkisini kuramsal ve deneysel düzeyde ele alıp incelemektir.	-Alan Taraması	-İlköğretim 4-8.Sınıf Öğrencileri	-Anket -Mülakat	-Ders dışı etkinlikler, akademik başarının artması ve olumlu okul kültürünün oluşması noktasında önemli bir etkiye sahiptir.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Albayrak, vd. (2004)	-İlköğretimde uygulanan ders dışı etkinlikler ve bu etkinlikler konusunda velilerin görüşlerini incelemektir.	-Alan Taraması	-Veliler	-Anket -Mülakat	-Veliler, ders dışı etkinliklerin öğrenme sürecine katkıda bulunduğuna ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerden hoşlandıklarına inanmaktadırlar. -Veliler, öğretmenlerin ders dışı etkinliklere yeterince önem vermediğine, etkinliklerde çevre şartlarına ve bireysel farklılıklara dikkat etmediklerine inanmaktadırlar.
Sezen (2007)	-“Intel Öğrenci Programının” uygulandığı öğrenme merkezlerinin sosyo-ekonomik açıdan programa uygunluğu, ders dışı etkinlik olarak öğrencilerin programa ihtiyacı, programın yapısı ve temel öğeleri ile ilgili öğrenci görüşlerini inceleyerek hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymaktır.	-Alan Taraması	-İlköğretim 4-8.Sınıf Öğrencileri	-Anket	-Ders dışı etkinlikler kapsamında yürütülen program, öğrencilere teknoloji okuryazarlığı ve işbirliği içerisinde çalışma becerileri kazandırmıştır. -Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, daha önce bilgisayar eğitimi alma ve evde bilgisayar sahibi olma durumları programın temel öğelerini etkilememektedir.
Demir (2007)	-Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri destekleyici sınıf dışı uygulamalara derslerinde yer verme durumları ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit etmektir.	-Özel Durum	-Sınıf Öğretmenleri	-Mülakat -Gözlem	-Sınıf öğretmenleri sınıf dışı uygulamalara istekli olmalarına rağmen, uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle bu tür uygulamalara yeterince yer vermemektedirler. -Öğretmenler sınıfların mevcudu, yönetim ve veliden yeterli desteğin sağlanamaması, güvenlik problemleri, materyal sıkıntısı ve güvenlik problemleri nedeniyle sınıf dışı uygulamalara yer vermemektedirler.
Gögebakan (2008)	-Sanat tarihi eğitiminde, ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen gezi gözlem çalışmalarının önemini araştırmaktır.	-Deneysel	-Üniversite Öğrencileri	-Başarı Testi	-Ders dışı etkinlikler kapsamında müzelere gezi gözlem çalışması yapan deney grubu öğrencileri akademik olarak daha başarılıydılar.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Deniş (2008)	-Ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilen milli parklara yönelik gezi gözlem çalışmalarının değerlendirilmesi noktasında bir tutum ölçeği geliştirmektir.	-Alan Taraması	-İlköğretim 8.Sınıf Öğrencileri	-Tutum Ölçeği	-İki boyutlu, 33 maddeden oluşan ve ders dışı etkinlikler kapsamında milli parklara gezi gözlem amacıyla gerçekleştirilen çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.
Altın ve Demirtaş (2009)	-Sosyal bilgiler eğitimi kapsamında ders dışı etkinliklerin öğrencileri için neden gerekli olduğu, önemi ve ders dışı eğitim programlarının oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken konuları ortaya koymaktır.	-Kuramsal	-	-	-Ders dışı etkinlikler sınıf içi öğrenmelerin pekiştirilmesi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişimlerinin sağlanması, öğrencilerin okula uyum sağlamaları ve öğrencilerin kendilerini okulun değerli bir üyesi olarak görmeleri konusunda önemli bir yere sahiptir. -Ders dışı etkinlik programları oluşturulurken belli bir plan ve program içerisinde okulun bulunduğu çevre şartları ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
Öztürk (2009)	-Sınıf içi eğitim-öğretim programlarıyla bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim ortamlarının önemini ortaya koymaktır.	-Kuramsal	-	-	-Mekân dışı eğitimin temel unsurları mekân, öğretmen ve öğrencidir. -Mekân dışı eğitim öğrencinin akademik başarısının yanında bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır.
Özür (2010)	-Sosyal Bilgiler dersi kapsamında geliştirilen sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkilerini araştırmaktır.	-Deneysel	-Sosyal Bilgiler Öğretmenleri -İlköğretim 6-7.Sınıf Öğrencileri	-Anket -Başarı Testi	-Sosyal bilgiler dersi kapsamında geliştirilen sınıf dışı etkinlikler öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir. -Öğretmenler prosedür zorlukları, zaman yetersizliği ve maddi imkansızlıklar nedeniyle sınıf dışı uygulamalara yeterince yer vermemektedirler. -Veliler, sınıf dışı uygulamaların öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerine inanmalarına rağmen, bu alandaki motivasyon ve farkındalıkları düşüktür.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit (2010)	-Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının Enerji ve Çevre dersi kapsamında öğrendikleri rüzgâr enerjisi konusuna yönelik gerçekleştirilen gezi gözlem çalışması ile ders dışı etkinlikler konusunda öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır.	-Alan Taraması	-Fen ve Teknoloji Öğretmen Adayları	-Anket	-Öğretmen adayları ders dışı etkinlikler konusunda, ders dışı etkinliklerin birinci elden bilgi edinmeye fırsat vermesi, gözlem yapma olanağı sağlaması, öğrenilenlerin somut olarak gözlenmesi neticesinde kalıcı ve anlamlı öğrenmeye yardımcı olması ve aynı zamanda öğrenmenin yanında eğlence faktörünü de içinde barındıran sosyal etkileşime fırsat tanınması nedeniyle etkili bir yöntem olarak görmektedirler.
Dündar ve Karaca (2011)	-Serbest Etkinlik Çalışmaları dersinin nasıl uygulandığı, derslerdeki uygulamalar, yaşanan sorunlar ve sorunlara yönelik önerileri sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.	Belirtilmemiş	-Sınıf Öğretmenleri	-Mülakat	-Araştırma sonunda, katılımcıların çoğunun bu derste başka dersleri işledikleri, dersin saatlerinin fazla olduğu, derse ilişkin bir öğretim programı-kılavuz ya da örnek uygulama modüllerinin olmamasının dersin etkililiğini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
Bektaş ve Dinçer (2011)	-Serbest etkinlik çalışmaları dersinin uygulanabilirliği ve etkililiğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir.	-Özel Durum	-Sınıf Öğretmenleri	-Mülakat	-Sınıf öğretmenleri serbest etkinlik çalışmaları dersinde daha çok diğer derslerdeki eksiklikleri tamamlama etkinlikleri yapmaktadırlar ve öğretmenler bu dersin uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ileri sürmektedirler. -Öğretmenler özellikle okulun fiziki yapısının yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, diğer derslerin yetiştirilememesi, velilerin destek vermemesi, belirli bir programın olmayışı ve kaynak yetersizliği nedenleri ile serbest etkinlik çalışmaları dersinin uygulamasının zor olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Sümen (2011)	-Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında yaşanan sorunları yansıtarak, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.	-Kuramsal	-	-	-Ders sürecinin daha etkin ve verimli bir ders sürecine dönüştürülebilmesi için dersin bir programa bağlanarak etkinlik kitaplarının oluşturulması gerekmektedir.
Arslan (2011)	-Serbest etkinlik çalışmaları dersini sıradan ve sistemli serbest zaman etkinlikleri bağlamında, farklı boyutlarda incelemektir.	-Kuramsal	-	-	-Türkiyede uygulanmakta olan serbest etkinlik çalışmaları dersinin daha çok sıradan serbest zaman etkinlikleri bağlamında uygulanmaktadır ve bu uygulama getirisi daha fazla olan sistemli serbest zaman etkinliklerine kaydırılmalıdır.
Aydın, Bakırcı ve Ürey (2012)	-Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik öğretmen görüşlerini alarak dersin öğretmenlerce algılanma durumları, ders sürecinde yaşanan sorunlar ve dersin öğretmen, öğrenci ve yöneticiye yüklediği sorumlulukları tespit etmektir.	-Özel Durum	-Sınıf Öğretmenleri	-Mülakat	-Çalışma sonunda ders sürecinin öğretmen, öğrenci ve veliler üzerinde ders algılamasını değiştirdiği görülürken, dersin özellikle öğrenciler tarafından olumlu algılandığı tespit edilmiştir. -Serbest etkinlik çalışmaları dersi ile öğretmen, yönetici ve veli sorumluluklarının arttığı tespit edilirken, ders sürecinde dersin henüz çok yeni olması, belirli bir programının olmaması, okulların fiziki alt yapılarının yetersiz olması ve kaynak yetersizlikleri nedeniyle sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.
Özgan, Kazoğlu ve Kazoğlu (2012)	-Serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.	-Özel Durum	-Sınıf Öğretmenleri	-Mülakat	-Araştırma sonunda, öğretmenlerin Serbest Etkinlikler dersini amacına uygun işleyemedikleri tespit edilmiştir. Bu durumun ise gerekli materyal eksikliği, temel derslerdeki müfredat yoğunluğu ve planlamanın doğru yapılmaması gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız (2012)	- Serbest etkinlik çalışmaları dersi için geliştirilen bir Okul Bahçesi Programını (OBP) tanıtmak ve OBP'nin ilköğretim 5. sınıf matematik programında yer alan şema, tablo ve grafik oluşturarak oluşturulan grafiklerin yorumlanması gibi matematik kazanımları üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir.	-Deneysel	-İlköğretim 5. Sınıf Öğrencileri	-Başarı Testi	-Çalışma sonunda serbest etkinlik çalışmaları için geliştirilen OBP'nin öğrencilerin şema, tablo ve grafik oluşturma ile birlikte bu araçların yorumlanmasında etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle erkek öğrenciler ve görsel ve matematiksel zekâ alanları güçlü öğrenciler için OBP'nin etkili bir program olduğu tespit edilmiştir.
Bozak, Apaydın ve Demirtaş (2012)	-İlköğretimde 2010–2011 eğitim öğretim döneminde uygulamaya konulan serbest etkinlik çalışmaları dersinin ne derece etkili olduğunu denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ortaya koymaktır.	-Özel Durum	-Okul Yöneticileri -Sınıf Öğretmenleri -Müfettişler	-Mülakat	-Araştırma sonunda, serbest etkinlik dersi kapsamında yapılan çalışmalar etkili yürütülememektedir. Serbest etkinlik dersi kapsamında yapılan çalışmaların etkili yapılamamasının temel nedeni ise, ders hakkında bilgi eksikliğinin bulunmasıdır. Bu etkinlikler etüt çalışması olarak görülmesinden, fiziksel ortamın yetersizliğinden ve malzeme eksikliğinden dolayı yapılamamaktadır. Hizmet-içi eğitime, kılavuz kitapçıkların hazırlanmasına ve örnek uygulamalara gereksinim bulunmaktadır.

Tablo 3'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Özdemir ve Alat (2012)	-Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik uygulamaları saatine ilişkin tutumlarını ve belirlenen değişkenlere göre var olan farklılıkları ortaya koymaktır.	-Alan Taraması	-Sınıf Öğretmenleri	-Anket	-Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik uygulamalarına ilişkin tutumlarının ortalamasının üstünde olduğu; sınıf öğretmenlerinin tutumlarının ölçeğin "önem" alt boyutunda cinsiyete göre, toplam tutum puanında ise kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. "Önem" alt boyutunda erkek öğretmenler lehinde anlamlı farklılıklar görülürken, toplam tutum puanında mesleğe yeni başlayan 1-10 yıllık öğretmenler lehinde anlamlı görülmüştür.
Tatar ve Bağrıyanık, (2012)	-Fen ve teknoloji öğretmenlerinin sıklıkla tercih ettikleri okul dışı eğitim aktivitelerini ve bu eğitime yönelik görüşlerini belirlemektir.	-Alan taraması	-Fen ve Teknoloji Öğretmenleri	-Anket	-Araştırma sonucunda öğretmenlerin en sık "model/materyal hazırlama" ve "fen ve teknoloji konuları ile ilgili kitap/dergi okuma"; en az ise "yaz kampları", "gençlik merkezi ziyaretleri" ve "akvaryum ziyaretleri" gibi aktiviteleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu aktiviteleri öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri için tercih ettiklerini, aktivitelerin öğrencilerin ilgi, istek ve meraklarını artırmada etkili olduğunu düşünmektedirler. Okul dışı eğitim uygulamalarında olanakların yetersizliğinden, idareci, öğrenci, öğretmen ve velilerden kaynaklanan zorluklar yaşamaktadırlar.
Gün (2013)	Sınıf öğretmenlerinin Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi kapsamında yapılan uygulamaların etkililiği hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır.	-Alan Taraması	-Sınıf Öğretmenleri	-Anket	Araştırma sunucunda, öğretmenler SEÇD kapsamında yapılan çalışmaların öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimleri üzerine etkili olduğu firini desteklerken, ders kapsamında okullardaki farklı öğrenme ortamlarının sayılarının artırılması gerektiği, ders süreci için öğretmen, öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiği ve ders kapsamında belirgin bir programa ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.2. Geçmişten Günümüze Okul Bahçesi Uygulamaları ve Bu Alanda Yapılmış İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve ülkemizde okul bahçesi uygulamalarının geçmişten günümüze geçirdiği değişimler ve son yıllarda bu alanda yapılan çalışmalar sunulmuştur.

2.1.2.1. Yurt Dışında Okul Bahçesi Uygulamalarının Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar

Okul bahçesi çalışmaları aslında yeni bir olgu olmayıp, 19. yüzyılın başlarında özellikle çocukların gelişimi için kullanılan Batı Avrupa kökenli bir uygulama olarak doğmuştur. 1837 yılında çocukların deneyimleri sonucu öğrenebileceğini savunan Alman eğitimci Friedrich Froebel literatürde “çocuk bahçesi” anlamına gelen “kinder garten” ile bağlantı kurarak okul bahçesi çalışmalarına öncülük etmiştir (Shair, 1999). Okul bahçesi çalışmaları 19. yüzyılın sonlarına doğru 1891 yılında Amerika’ya taşınarak, Massachusetts’de “Massachusetts Horticultural Society” sponsorluğunda “Boston’s Puntom School” da yürütülmeye başlandı (Greene, 1910; Akt. Klemmer, vd. 2005). 1900’lü yılların başlarında John Dewey gibi gelişimci araştırmacıların öğrenme hakkında ortaya attığı teoriler aracılığıyla okul bahçesi çalışmaları hız kazanmaya başladı. Bu çalışmalar sadece okul ortamları ile sınırlı tutulmayıp toplumun farklı kademelerinde de hissedilir bir şekilde uygulamaya geçmiştir (Harlen ve Simon, 2001; Kohlstedt, 2008). Okullarda ve toplumun farklı kademelerinde uygulanan bu çalışmalar başlangıçta birey terapisinin ve tarım eğitiminin bir parçası olarak ele alınırken, I. ve II. Dünya savaşlarında besin üretim merkezleri olarak kullanılmaya başlanmıştır. Amerika’da disiplinler arası çok amaçlı olarak kullanılan bu çalışmalar son 30 yıl içerisinde müfredatlara yerleştirilerek bütün okullarda ve üniversitelerde yaygın hale getirilmiştir (Blair, 2009; Dirks ve Orvis, 2005; Ozer, 2007). Özellikle ilköğretim düzeyinde bu çalışmalara bağlı olarak 1978’de “Life Lab K-5 Science Program”, 1990’da “GrowLab Curricula”, 1995’de “Texas A&M’s Junior Master Gardener Program”, “UC Davis’ Curriculum Nutrition to Grown On” ve “New York’s Curriculum Kids Growing Food” gibi müfredatlar geliştirilmiş olup, bu müfredatlara yönelik kazanımlar üzerinde çalışmalar (Brynjegard, 2001; Bundschu-Money, 2003; DeMarco, vd., 1999; Klemmer, vd., 2005a; Waliczek ve Zajicek, 1999; Waliczek, Bradler, Lineberger ve Zajicek, 2000; Waliczek vd., 2003) halen devam etmektedir (Blair, 2009). Özellikle Amerika ve Avustralya gibi çok kültürlü toplumlarda rağbet gören bu müfredat çalışmaları ile farklı kültürlerle sahip bireylerin kültürel entegrasyonu sağlanmaya çalışılarak, toplumsal uyum problemleri de aşılmaya çalışılmıştır (Cutter-Mackenzie, 2009; Kane, 2004; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007).

Yurt dışında gerçekleştirilen okul bahçesi çalışmaları incelendiğinde, okul bahçesi çalışmalarının daha çok farklı disiplinlerdeki akademik başarılar, çevresel farkındalık, derslere yönelik tutumlar, sağlıklı yaşam ve beslenme alışkanlıkları, sosyal ve bireysel beceriler üzerine odaklandığı görülmüştür. Özellikle çevresel sürdürülebilirliği destekleyen, öğrencilerin sosyal problemlerini en aza indirgeyen, farklı kültürlerdeki öğrencileri bir potada kaynaştıran bir pedagojik yaklaşıma ihtiyaç duyan öğretmenler için okul bahçesi çalışmalarının çok uygun bir yöntem olduğu araştırmaların ortak fikri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akinyemi, Fragstein ve Agnew, 2008).

Yurt dışında yapılan okul bahçesi uygulamasına yönelik araştırmalar incelendiğinde, okul bahçelerinin daha çok öğrenme ortamı olarak kullanıldığı görülmektedir. Okul bahçesi uygulamalarının özellikle öğrencilerin akademik başarıları (Dirks ve Orvis, 2005; Graham, vd., 2005; Klemmer, vd., 2005b; Smith ve Motsenbocker, 2005; Sparrow, 2008; Waliczek, vd., 2003), derslere yönelik tutumları (Dirks ve Orvis, 2005; Graham, vd., 2005; Lekies ve Sheavly, 2007; Sparrow, 2008), çevresel farkındalıkları (Akinyemi, vd., 2008; Graham, vd., 2005; Skelly ve Bradley, 2007), beslenme alışkanlıkları (Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007), sosyal ve bireysel becerileri (Miller, 2007; Okiror, Oonyu, Matsiko ve Kibwika, 2011; Smith, vd., 2007) ve sağlıklı yaşamları (Dyment ve Bell, 2008) üzerine etkilerinin incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Ayrıca okul bahçesi çalışmalarının işleyişine ve değerlendirilmesine yönelik program, model ve ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan araştırmalara da (Hazzard vd., 2011; Klemmer, vd., 2005a) rastlamak mümkündür. Okul bahçesi çalışmalarının özellikle farklı kültürlerden bireylerin oluşturduğu Amerika ve Avustralya gibi ülkelerde kültürel entegrasyonu sağlama amaçlı olarak da kullanıldığı görülmektedir (Dirks ve Orvis, 2005; Smith ve Motsenbocker, 2005; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007). Yapılan araştırmalarda amacın doğasına yönelik olarak nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan literatür incelendiğinde, özellikle nicel çalışmalardan deneysel yöntemin (Dirks ve Orvis, 2005; Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; Lekies ve Sheavly, 2007; Okiror, vd., 2011; Skelly ve Bradley, 2007; Smith ve Motsenbocker, 2005; Sparrow, 2008) ve alan taramasının (DeMarco, 1997; Graham, vd., 2005; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007; Waliczek, vd., 2003) kullanıldığı araştırmalar göze çarpmaktadır. Bu iki yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması (Smith, vd., 2007), aksiyon araştırmaları (Miller, 2007), karma metod (Akinyemi, vd., 2008), meta-analiz (Blair, 2009) ve doküman analizi (Whiren, 2007) yöntemleri takip etmektedir. Bu yöntemlerin doğası gereği araştırmalarda birbirinden farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Özellikle anket (Akinyemi, vd., 2008; DeMarco, 1997; Graham, vd., 2005; Lekies ve Sheavly, 2007; Skelly ve Bradley, 2007), başarı testi (Dirks ve Orvis, 2005; Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; Okiror, vd., 2011; Smith ve

Motsenbocker, 2005; Sparrow, 2008), mülakat (Akinyemi, vd., 2008; Bowker ve Tearle, 2007; DeMarco, 1997; Miller, 2007; Smith, vd., 2007; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007; Waliczek, vd., 2003), gözlem (Bowker ve Tearle, 2007; Miller, 2007; Skelly ve Bradley, 2007; Smith, vd., 2007; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007; Waliczek, vd., 2003), tutum (Dirks ve Orvis, 2005; Sparrow, 2008) ve motivasyon (Smith ve Motsenbocker, 2005) ölçeklerine çok sık rastlanmaktadır. Yapılan araştırmaların örneklem türleri incelendiğinde formal ve informal alanlarda yaygın bir örneklem grubuna rastlanmaktadır. Formal alanlarda özellikle ilköğretim düzeyinde öğrenci (Waliczek, vd., 2003; Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; Smith ve Motsenbocker, 2005; Dirks ve Orvis, 2005; Smith, vd., 2007; Lekies ve Sheavly, 2007; Bowker ve Tearle, 2007; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007; Miller, 2007; Skelly ve Bradley, 2007; Sparrow, 2008; Okiror, vd., 2011) öğretmen (DeMarco, 1997; Graham, vd., 2005; Smith, vd., 2007; Skelly ve Bradley, 2007; Akinyemi, vd., 2008; Hazzard, 2011) veli (Hazzard, 2011) ve yönetici (Hazzard, 2011) ile yapılmış çalışmalara rastlamak mümkündür. Özellikle sınıf öğretmenleri (DeMarco, 1997; Graham, vd., 2005; Skelly ve Bradley, 2007; Smith, vd., 2007) ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri (Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; Lekies ve Sheavly, 2007; Skelly ve Bradley, 2007; Smith ve Motsenbocker, 2005; Sparrow, 2008; Waliczek, vd., 2003) ile yapılan çalışmalar sıklık göstermektedir. İnfomal alanda ise toplumun farklı kademelerinden bireylerin sivil toplum kuruluşlarının önderliğinde yapmış olduğu okul bahçesi çalışmaları göze çarpmaktadır. Yapılan araştırma kapsamında ele alınan okul bahçesi uygulamalarının sonuçları incelendiğinde ise, okul bahçesi çalışmalarının öğrencilerin akademik başarıları, çevreye ve derslere yönelik tutumları, beslenme alışkanlıkları, sosyal ve bireysel becerileri ve sağlıklı yaşamları üzerine olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Okul bahçesi uygulamasına yönelik yurt dışında yapılan çalışmalar Tablo 4'te özetlenerek sunulmuştur.

Tablo 4. Yurt Dışında Yapılan Okul Bahçesi Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
DeMarco (1997)	-Sınıf öğretmenlerinin öğretim programları içerisinde okul bahçesi çalışmalarının kullanımını etkileyen faktörleri tanımlamaktır.	-Alan Taraması	-Sınıf Öğretmenleri	-Anket -Mülakat	-Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarında okul bahçesi çalışmasının kullanımını etkileyen faktörler; lojistik, kavramsal, eğitimsel ve tutumsal faktörlerdir.
Waliczek, Logan ve Zajicek (2003)	-Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin öğrenme süreci üzerine olan etkisini okul bahçeleri aracılığıyla incelemektir.	-Alan Taraması	-İlköğretim 2-4.Sınıf Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem -Doküman İncelemesi	-Okul bahçeleri yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci üzerinde etkili bir öğrenme ortamıdır. -Öğrenciler okul bahçesi uygulaması sonrasında üst düzey bilişsel becerilere sahip olmakta ve bu süreçte eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedirler.
Klemmer, Waliczek ve Zajicek (2005a)	-Okul bahçesi uygulamalarının fen kazanımları üzerindeki etkisini değerlendirebilecek bilişsel bir test geliştirmektedir.	-Deneysel	-İlköğretim 3-5.Sınıf Öğrencileri	-Başarı Testi	-Okul bahçesi uygulamalarının fen kazanımları üzerindeki etkisini ölçebilecek 40 maddelik bir başarı testi (KSA=Klemmer Science Achievement) geliştirilmiştir.
Klemmer, Waliczek ve Zajicek (2005b)	-Bahçe temelli bir öğretim programı geliştirerek, programın fen başarısı üzerine etkisini değerlendirmektedir.	-Deneysel	-İlköğretim 3-5.Sınıf Öğrencileri	-Başarı Testi (KSA)	-Program ilköğretim 3. ve 4. sınıfların fen başarısı için anlamlı bir sonuç vermezken, 5. sınıfların fen başarısı için anlamlı bir sonuç vermektedir.
Graham, vd. (2005)	-Okul bahçelerinin akademik olarak kullanım amaçlarını, sağladığı kazanımları ve kullanımdaki sınırlılıklarını tespit etmektir.	-Alan Taraması	-Sınıf Öğretmenleri	-Anket	-Okul bahçeleri fen, çevre, besin ve beslenme, lisan, matematik ve tarım derslerinde kullanılmaktadır. -Okul bahçeleri derslere ve çevreye yönelik tutumları artırmakla birlikte öğrencilerin sosyal ve bireysel becerilerine katkı sağlamaktadır. -Okul bahçesi uygulamasında zaman yetersizliği, rehber materyal sorunu, bahçe malzemeleri eksikliği, destek sorunu ve öğretmenlerin bahçe tarımına yönelik ilgi, bilgi ve deneyim eksikliği gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Tablo 4'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Smith ve Molsenbocker (2005)	-Geliştirilen okul bahçesi programının fen akademik başarıları üzerindeki etkisini öğrencilerin yaşam alanlarına göre değişimini incelemektir.	-Deneysel	-İlköğretim 5.Sınıf Öğrencileri	-Başarı Testi (KSA) -İlgi ve Motivasyon Ölçeği	-Okul bahçeleri şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve motivasyonlarında anlamlı bir artış gösterirken, kırsalda yaşayan öğrenciler için anlamlı bir artış göstermemektedir.
Dirks ve Orvis (2005)	-Okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin fen akademik başarıları ve fen tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir.	-Deneysel	-İlköğretim Öğrencileri	-Başarı testi -Tutum Ölçeği	-Okul bahçesi uygulamaları öğrencilerin akademik başarıları ve fene karşı tutumlarını anlamlı düzeyde artırmaktadır. -Öğrencilerin fene karşı tutumları ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki vardır.
Smith, Bartosh ve Peterat (2007)	-Okul müfredat programları ile bahçe uygulamalarının bütünleştirildiği bir öğrenme ortamı kurarak, bu ortamın derslere nasıl aktarılabilirliğini ve öğrencilerin okul bahçelerine bakış açıları ile birlikte öğrencilerde meydana gelen değişimleri incelemektir.	-Özel Durum	-İlköğretim Öğrencileri -Sınıf Öğretmenleri -Çiftçiler	-Mülakat -Gözlem	-Sınıf içi ortamlarda kazandırılmaya çalışılan farklı disiplinlerdeki pek çok kazanım okul bahçeleri aracılığıyla kazandırılabilir. -Okul bahçeleri öğrencilerin iletişim becerisi geliştirme, sorumluluk alma, kariyer bilinci geliştirme, grup çalışmalarına özenme, derslere ve okula yönelik olumlu tutum geliştirme gibi katkılar sağlamaktadır.
Whiren (2007)	-Okul bahçesi uygulamasında yaşanan sorunlar ve sınırlılıklar konusunda yapılmış çalışmaları inceleyerek, okul bahçesi oluşturma sürecinin ilkelerini ortaya koymaktır.	-Doküman Analizi	-İncelenen çalışma (n=13)	-Doküman İncelemesi	Whiren, okul bahçesi oluşturma sürecinin ilkeleri için; amaç belirleme, amaca göre plan ve program hazırlama, uygulama sahasını tespit etme, bahçe tasarımını (kroki) yapma, gerekli araç-gereçleri temin etme, bahçe toprağını tarıma hazırlama, ekim ve dikimi yapılacak ürünleri belirleme, ekim ve dikimi gerçekleştirme, ekim ve dikimi yapılmış ürünlerin bakımını yapma, ürünü toplama ve ürünü pazara çıkarma şeklinde sıralamaktadır.

Tablo 4'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Lekies ve Sheavly (2007)	-Bahçe etkinlikleri, bahçe becerileri ve bahçeye yönelik tutumun cinsiyete göre değişimini incelemektir.	-Deneysel	-İlköğretim 3-4.Sınıf Öğrencileri	-Anket	-Bahçe etkinliklerinden olan dikim ve bakım konusunda erkekler, planlama ve yönetim konusunda ise kızlar daha başarılıdır. -Bahçe çalışmalarından elde edilen becerilerin erkekler lehinde anlamlı olduğu görülmüştür. -Bahçeye çalışmalarına yönelik tutum konusunda kızlar lehinde anlamlı bir sonuç görülmüştür.
Bowker ve Tearle (2007)	-Okul bahçesi uygulamalarının, öğrencilerin okul bahçesi çalışmalarına yönelik değişen algılamalarını ve öğrencilerin öğrenme durumları üzerine etkisini araştırmaktır.	-Karşılaştırmalı	-İlköğretim Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem -Çizimler -Kavram Haritaları	-Öğrencilerin okul bahçesi çalışmalarına yönelik algılamaları, içerisinde buldukları kültüre göre farklılık göstermektedir. -Çalışma sonunda 10 farklı algılama tespit edilmiştir. -Çiçekli bitkiler ve ağaçlar, vahşi yaşamı koruma, bahçe tasarımı, bahçe araç-gereçleri ve kullanımı ve küresel sorunlar kategorilerinde İngiltere lehinde; müfredat-toplum bağlantısı, iklim ve bahçe kültürü ve bilgisi kategorilerinde Hindistan lehinde; duygusal bağ kategorisinde ise Kenya lehinde sonuçlara ulaşılmıştır. Meyve ve sebze kategorisinin ise her üç ülke için de ortak algılama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Tangen ve Fielding-Barnsley (2007)	-Avusturalya'da toplumsal uyum problemi yaşayan göçmen ilköğretim öğrencilerinin dil gelişimi ve beslenme alışkanlıkları üzerine okul bahçesi uygulamalarının etkisini incelemektir.	-Alan Taraması	-İlköğretim 6-8.Sınıf Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem	-Okul bahçesi uygulaması, göçmen öğrencilerin sözel ve yazımsal dil gelişimlerinin Avusturalyalı öğrenciler düzeyine kadar yükselmesine katkı sağlamaktadır. -Göçmen öğrenciler çalışma öncesinde beslenme alışkanlıkları konusunda daha çok hayvansal ürünlere örnekler verirken, çalışma sonrasında bitkisel ürünlere örnekler verdikleri görülmüştür. -Okul bahçeleri öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimlerini artırarak birbirlerinin kültürlerini tanıma fırsatı vermesi ve kültürel entegrasyonun sağlanması noktasında önemli bir uygulama alanıdır.

Tablo 4'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Miller (2007)	-Okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin bireysel ve sosyal becerileri üzerindeki değişimini ortaya koyabilmektir.	-Aksiyon Araştırması	-İlköğretim 6-8.Sınıf Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem -Çizimler	-Gezi-gözlem çalışmaları ve doğal deneyimlerin uygulandığı sınıflarda 10 farklı davranış değişikliği gözlenirken, okul bahçesi uygulamasının gerçekleştirildiği sınıflarda 14 farklı davranış değişikliği gözlenmiştir.
Skelly ve Bradley (2007)	-Bahçe türü ve katılım yoğunluğuna göre belirlenen farklı bahçe tiplerinin öğrencilerin sorumluluk, fene karşı tutum ve çevresel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.	-Deneysel	-İlköğretim 3-5.Sınıf Öğrencileri -Sınıf Öğretmenleri	-Anket -Gözlem -Test	-Öğrencilerin sorumluluk duyguları bahçe tiplerine göre değişim göstermezken, orta düzeyli katılımın olduğu sebze bahçelerinde sorumluluk puanlarının nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür. -Öğrencilerin fene karşı tutumları orta düzeyli katılımın olduğu sebze bahçeleri lehinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. -Öğrencilerin çevresel farkındalıkları orta düzeyli katılımın olduğu karma bahçeler lehinde anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.
Akinyemi, Fragstein ve Agnew (2008)	-Nijerya'daki sürdürülebilir okul bahçesi programlarının önündeki engeller ve fırsatlar konusunda, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak okul bahçesi uygulamalarının kazanımları ve sınırlılıklarını ortaya koymaktır.	-Karma Yöntem (Mixed Method)	-Lise Öğrencileri -Öğretmenler	-Anket -Mülakat	-Öğretmen ve öğrenciler, bahçe araç-gereçlerinin eksikliği, öğrencilerin isteksiz oluşu, kurulum için uygun alanın olmayışı, su kaynaklarının yetersizliği, okul yönetiminin destek sağlamaması ve bu alanda yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere bir fonun oluşturulmamış olması gibi sorunların okul bahçesi uygulamasının sınırlılığı olarak tanımlamaktadırlar. -Öğretmenler sağlıklı besinler ve beslenme il birlikte bitkiler ve bitkilerin sınıflandırılması konularında kazanımların okul bahçesi uygulaması ile kazandırılabilceğini ifade etmektedirler. -Okul bahçesi uygulaması ile öğrenciler fen tutumlarını, çevresel farkındalıklarını artırdığı ve elde ettikleri ürünleri pazarlama becerisi kazandıklarını ileri sürmektedirler.

Tablo 4'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Dyment ve Bell (2008)	-Okul bahçesi uygulamalarının sağlıklı yaşam üzerine etkilerini araştırmaktır.	-Kuramsal	-	-	-Okul bahçesi uygulamaları problem davranışlar gösteren, özel eğitime ihtiyaç duyan ve bir takım beceri eksikliği olan öğrenciler için de oldukça önemli bir öğrenme ortamıdır.
Sparrow (2008)	-Matematik konularını güncel yaşama aktarmada okul bahçelerinin etkilerini öğrencilerin akademik başarıları ve matematik dersine olan tutumları üzerinden incelemektir.	-Deneysel	-İlköğretim 5.Sınıf Öğrencileri	-Başarı Testi -Tutum Ölçeği	-Matematik başarısının okul bahçesi uygulamasına katılan deney grubu öğrencileri lehinde olduğu, matematik dersine yönelik tutum konusunda ise deney grubu öğrencilerinin daha yüksek ortalama göstermelerine rağmen anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.
Blair (2009)	-Okul bahçesi uygulamaları konusunda yapılan çalışmalara yönelik bir meta-analiz gerçekleştirmektir.	-Meta-Analiz	-İncelenen çalışma (n=20)	-	-Araştırmacı 13 nicel 7 nitel yaklaşımın kullanıldığı 20 çalışmaya ulaşmıştır. -Nicel çalışmalardan 5 tanesi akademik başarıya, 4 tanesi besin ve beslenmeye, 2 tanesi çevresel tutuma ve 2 tanesi ise bireysel ve sosyal becerilere yönelik çalışmalardır. -Nitel çalışmaların ise daha çok okul bahçesine yönelik algılamalar ve bu algılamalara paralel olarak öğrencilerde meydana gelen davranışlar üzerine odaklandığı ifade edilmektedir.
Hazzard, vd. (2011)	-Okul bahçesi programlarının uygulanmasına yönelik bir model oluşturmaktır.	-Belirtilmemiş	-Öğretmen -Yönetici -Uzman -Veli/Toplum Gönüllüleri	-Mülakat	-Model öğretmen, yönetici, uzman ve veli/toplum gönüllüleri ile işlemektedir. -Okul bahçesi uygulamaları için sermaye, koordinasyon ve bahçe malzemeleri, destek ve iş gücü ve rehber materyaller olmak üzere 4 görev alanından oluşmaktadır.

Tablo 4'ün devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Okıror, vd. (2011)	-Okullarda ve evde öğrencilerin tarıma yönelik bilgi ve becerilerini etkileyen faktörleri ortaya koymaktır.	-Deneysel	-İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri	-Anket	-Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri tarıma yönelik bilgi ve becerilerini etkilemektedir. Özellikle yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehinde artış tespit edilmiştir. -Öğrenciler okul bahçesi uygulamaları ile kariyer bilinci geliştirebilirler.

2.1.2.2. Türkiye’de Okul Bahçesi Uygulamalarının Tarihçesi ve İlgili Araştırmalar

Türkiye’de okul bahçesine yönelik ilköğretim okullarında sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların çoğu doğrudan eğitim alanıyla ilişkili olmayıp, iyileştirme bahçeleri adı altında peyzaj mimarlığının bir çalışma alanı olarak sunulan çalışmalardır. Bu duruma rağmen eğitim alanında yapılan çalışmalara da son yıllarda rastlanmaktadır.

Ülkemizde yapılan okul bahçesi uygulamalarına yönelik yapılan çalışmaların özetlendiği Tablo 5 incelendiğinde, okul bahçesi çalışmalarının daha çok peyzaj mimarlığı alanında iyileştirme bahçeleri ismi altında kullanıldığı görülmektedir (Akın, 2006; Bulut ve Göktuğ, 2006; Çukur ve Özgüner, 2008; Özdemir ve Yılmaz, 2009; Özgüner, 2004). Bahçelerin özellikle bireylerin psikososyal gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmalarda daha çok kuramsal çalışmalar yürütülmüştür. Ülkemizde okul bahçesi uygulamalarının doğrudan eğitim alanında kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde ise çalışmaların daha çok öğrenme ortamı amaçlı kullanıldığı görülmüştür. Ülkemizdeki literatür incelendiğinde okul bahçelerinin öğrenme ortamı açısından kullanıldığı ve değerlendirildiği çalışmaların Haşiloğlu (2009), Çepni, Aydın, Haşiloğlu ve Ürey (2012) ve Ürey, vd. (2012)’in çalışmaları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalarda örneklem olarak ilköğretim öğretmen (Haşiloğlu, 2009) ve öğrencileri (Çepni, vd., 2012; Haşiloğlu, 2009; Ürey, vd., 2012) kullanılırken, araştırma modeli olarak deneysel (Haşiloğlu, 2009; Ürey, vd., 2012) ve özel durum çalışmalarının (Çepni, vd., 2012) kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda çalışmanın doğasına göre mülakat (Çepni, vd. 2012; Haşiloğlu, 2009), gözlem (Çepni, vd., 2012; Haşiloğlu, 2009), kavramsal anlama testi (Haşiloğlu, 2009) ve akademik başarı testleri (Çepni, vd., 2012; Haşiloğlu, 2009; Ürey, vd., 2012) kullanılmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda, okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerde akademik gelişim ile birlikte öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırdığı yönünde bulgulara rastlanmıştır. Özellikle okul bahçesi çalışmalarının disiplinler arası bir öğrenme ortamı olarak kullanılabileceği yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Ürey, vd., 2012).

Tablo 5. Ülkemizde Yapılan Okul Bahçesi Çalışmalarına Yönelik Araştırmalar

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Özgüner (2004)	-İnsanların psikolojik ve fiziksel sağlıkları üzerinde iyileştirme bahçelerinin etkilerini araştırmaktır.	-Kuramsal	-	-	-İnsan-doğa ilişkileri karmaşık bir yapıya sahip olup, doğa, stres azaltıcı ve insan sağlığını olumlu yönde etkileyici özelliklere sahiptir. -İyileştirme bahçeleri, tedavi edici olmaktan ziyade önleyici etkiye sahiptir.
Akın (2006)	-Çocuklar için iyileştirme ve bahçe kavramlarını inceleyerek, okul bahçeleri için tasarım ilkelerini belirlemek ve terapi çeşitlerine göre bahçeleri sınıflandırmaktır.	-Kuramsal	-	-	-
Bulut ve Göktuğ (2006)	-Rehabilitasyon merkezlerinde tedavi edilen zihinsel ve fiziksel özürlü çocukların, huzurevlerinde kalan yaşlıların ve hastanelerde tedavi gören hastaların psikolojik ve fiziksel sağlıkları ile sosyal yaşantıları üzerine iyileştirme bahçelerinin olumlu etkilerini ve bu etkilerin oluşmasındaki tasarım ilkelerini incelemektir.	-Kuramsal	-	-	-İyileştirme bahçeleri, psikolojik ve fiziksel sağlık açısından olumlu yönde etkiye sahiptir. -Peyzaj mimari açısından, ilgili gruplara yönelik yapılan iyileştirme bahçelerinin tasarımları yetersizdir.
Çukur ve Özgüner (2008)	-Çocukların mevcut kültürel yapıları içerisindeki doğa bilincini ortaya koymaya çalışarak "çocuklara nasıl bir doğa bilinci verilmelidir?" ve "doğa bilinci çocuklara nasıl verilir?" sorularına cevap aramaktır.	-Kuramsal	-	-	-Çocuklara kendisinin doğanın bir parçası olduğunu görmesini sağlayacak "ekolojik benlik bilinci" verilmeli ve çocuğa oyun eylemi üzerinden doğal mekan kullanımlarıyla deneyimler kazandırılmalıdır. Bu doğrultuda okullarda okul bahçesi çalışmalarına yer verilmelidir.

Tablo 5'in devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Özdemir ve Yılmaz (2009)	-İlköğretimdeki okul bahçesi alanlarının çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerindeki etkilerini öğrenci görüşleri açısından incelemektir.	-Alan Taraması	-İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri	-Anket	-Okul bahçeleri, teneffüs, otopark ve depo amaçlı olarak kullanılmaktadır. -Okullardaki bitkisel ağırlıklı alan otopark ve depo alanlarında yoğunlaşmaktadır. -Okul kantininden beslenen öğrencilerin vücut kitle indekslerini, evden yemek getiren öğrencilere göre daha büyüktür. -Okul bahçeleri, öğrencilerin beslenme tercihleri ve vücut kitle indeksleri üzerinde etkilidir ve küçük doğal alanlardan yoksun okul bahçelerinin öğrencilerde obeziteye neden olmaktadır.
Haşiloğlu (2009)	-İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflardaki tarım dersleri için yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretmen ve öğrenci rehber materyalleri geliştirerek, bir tarım kültürü modülü oluşturmak ve modülün öğrencilerin tarımla ilgili olan kavramsal anlamalarına, kavramsal gelişimlerine ve akademik başarılarına olan etkilerini tespit etmektir.	-Deneysel	-İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri -Fen ve Teknoloji Öğretmenleri	-Mülakat -Gözlem -Kavramsal Anlama Testi -Akademik Başarı Testi	-Geliştirilen tarım modülü öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerini olumlu yönde geliştirmiştir. -Geliştirilen tarım modülü öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip değildir. -Tarım modülü için gerçekleştirilen okul bahçesi uygulamaları, öğrenciler tarafından benimsenmiş ve öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmıştır.
Çepni, Aydın, Haşiloğlu ve Ürey (2012)	-İlköğretim tarım dersi kapsamında geliştirilen "Okul Bahçesi Projesi" ile ilköğretim öğrencilerinin tarım bilgilerinde meydana gelen değişimleri tespit etmektir.	-Özel Durum	-İlköğretim 6. Sınıf Öğrencileri	-Mülakat -Gözlem	-Öğrencilerin tarım bilgilerinde istenilen düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'in devamı

Araştırmacılar	Amaç	Araştırma Modeli	Örneklem	Veri Toplama Araçları	Sonuç
Ürey, Çepni, Köğce ve Yıldız (2012)	- Serbest etkinlik çalışmaları dersi için geliştirilen bir Okul Bahçesi Programını (OBP) tanıtmak ve OBP'nin ilköğretim 5. sınıf matematik programında yer alan şema, tablo ve grafik oluşturarak oluşturulan grafiklerin yorumlanması gibi matematik kazanımları üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir.	-Deneysel	-İlköğretim 5.Sınıf Öğrencileri	-Akademik Başarı Testi	- Çalışma sonunda OBP'nin öğrencilerin şema, tablo ve grafik oluşturma ile birlikte bu araçların yorumlanmasında etkili bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle erkek öğrenciler ve görsel ve matematiksel zekâ alanları güçlü öğrenciler için OBP'nin etkili bir program olduğu tespit edilmiştir. -OBP, özellikle disiplinler arası öğrenmeyi teşvik eden etkin ve sürdürülebilir bir öğrenme ortamıdır.

2.2. Literatür Taramasının Sonucu

Gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders dışı etkinlikler ve okul bahçesi uygulamalarına yönelik çalışmaların amaç, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan yöntemler açısından örtüştüğü görülmektedir. Her iki uygulama çalışmasında da öğrencilerin akademik başarıları, derslere yönelik tutumları, çevresel farkındalıkları, fiziksel sağlıkları ve sosyal ve bireysel becerileri üzerine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Örneklem olarak daha çok ilköğretim birinci kademe düzeyindeki öğrenciler ve sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemleri ayrı ayrı kullanıldığı gibi birlikte de kullanılabilir. Nicel araştırma yöntemlerinden daha çok alan taraması ve deneysel araştırma yöntemlerine başvurulurken, nitel araştırma yöntemlerinden ise özel durum çalışmalarına rastlanmaktadır.

Yurt dışında, okul bahçesi uygulamalarına yönelik çalışmaların yaygın bir şekilde özellikle kültürel entegrasyonu sağlamak amacıyla gerçekleştirildiği görülürken, ülkemizde yapılan çalışmalar daha çok peyzaj mimarlığı alanında bireylerin fiziksel sağlıkları üzerinde yapılan sınırlı düzeyde çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul bahçesi uygulamaları dünyada yoğun bir şekilde öğrenme ortamı olarak kullanılmaktayken, ülkemizde okul bahçelerinin öğrenme ortamı olarak kullanıldığı çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır. Ülkemizdeki okul bahçesi ile ilgili yapılan ender sayıdaki çalışmaların tarım eğitimi kapsamında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ülkemizde gerçekleştirilen ders dışı etkinliklere bakıldığında ise ders dışı etkinlik çalışmalarının gezi-gözlem çalışmaları ile özdeşleştirilerek yürütüldüğü görülmektedir. Bu tür uygulamaların ise beraberinde bir takım prosedür işlemleri gerektirdiği ve öğretmenlerin bu tür uygulamalardan bu prosedür işlemler dolayısıyla kaçındıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okullarından çıkarılıp farklı ortamlara taşınmasının yarattığı sorunların yanında, gezi gözlem çalışmalarında öğretmenlerin ders sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme noktasında sıkıntılar yaşadığı da tespit edilmiştir. Ders dışı etkinliklerin bu kadar dar kapsamda ele alındığı ülkemizde bu uygulamaların öne çıkarılması için 2010 yılında yapılan çalışmalar sonrasında ilköğretim birinci kademeye Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) getirilmiştir. Tablo 2 de incelendiğinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında SEÇD'nin ilköğretim ders çizelgelerine dahil olması ile birlikte ders dışı etkinlik alanında yapılan çalışmaların sayısında artış olduğu gözlenmektedir. Yapılan çalışmalarda daha çok SEÇD hakkında öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve ders süreci hakkında öğretmenlerin görüş ve önerileri alınmıştır. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, henüz uygulama açısından yeni olan bu dersin beraberinde bir takım sorunları da getirdiği görülmektedir. Öğretmenler özellikle dersin pilot uygulamalarının yapılmadan doğrudan eğitim-öğretim programlarına

dahil edilmesi ve öğretmenleri yönlendirecek herhangi bir kılavuz kitap ve öğretim programının olmaması konusunda şikayetlerde bulunmaktadır. Varış (1997) ve Duruhan ve Bedir (2005) ülkemiz eğitim sistemi içerisinde okullarda uygulanan, programı olmayan ve müfredat dışı bırakılan uygulamaların veli, öğrenci ve öğretmen tarafından önemsenmediğini vurgulayarak ortaya çıkan bu sonucu desteklemektedirler. Mevcut sistem içerisinde bu anlamda yapılan sosyal ve kültürel kulüp faaliyetlerine istenilen düzeyde katılımın olmaması ve sürecin hedeflediği amaçlara yeterince ulaşamaması bu durumun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca SEÇD kapsamında yapılacak etkinliklerin hangi öğrenme ortamlarında, nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği noktasında da öğretmenler sıkıntılarını dile getirmektedirler. Ders dışı etkinlik çalışmaları bir yandan SEÇD çatısı altında toplamaya çalışırken, diğer yandan ders sürecinin içini doldurulmadan tamamen öğretmen kararına bırakılmış olması ders sürecinin verimi açısından problemlerin doğmasına neden olmaktadır. Ders dışı etkinliklerin öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, SEÇD'nin çoklu öğrenme ortamlarında çoklu programlara ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu programların oluşturulmasında okul ve okul çevresindeki kaynakların dikkate alındığı öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır. Ülkemizde daha çok müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi ve kütüphane ziyaretleri ile ders dışı etkinlik faaliyetleri yürütülmeye çalışılırken, bu ziyaretler öğrenciler tarafından bir öğrenme fırsatı olarak algılanmamakta, daha çok öğrencilerin eğlenecekleri, arkadaşları ile birlikte zaman geçirebilecekleri ve paylaşımda bulunacakları yeni yerler olarak algılanmaktadır. Oysa bu tür ortamların öğrenmeler için zengin fırsatlar sunan mekânlar oldukları dolayısıyla, ders ile ilişkilendirilerek değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi yapılan araştırmaların genel bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde, serbest etkinlik çalışmalarının yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler şeklinde 2'ye ayrıldığı görülmektedir (Mahoney ve Stattin, 2000; Arslan, 2011). Yapılandırılmış serbest zaman etkinliklerinin belirli sosyal ve davranışsal amaçlar etrafında yetişkinler tarafından örgütlendiği tespit edilirken, bireyin sportif aktivitelere veya müzik derslerine katılması, izcilik etkinliklerine dâhil olması yapılandırılmış etkinliklere örnek olarak verilebilir. Fletcher, Nickerson ve Wright (2003), yapılandırılmış serbest etkinliğe dâhil olmanın çocuğa; (a) tehlikeli ve anti sosyal etkinliklerden uzak durma, (b) beceri ve yeteneklerini kullanmasına fırsat sunma ve (c) planlanmış etkinliklere katılarak akranlarıyla iletişim kurma gibi yararlar sağladığını belirtmektedirler. Araştırmacılara göre yapılandırılmamış serbest zaman etkinlikleri ise, çocuğun yaşamında kendiliğinden meydana gelen, arkadaşlarıyla veya kardeşleriyle sosyal etkileşim içerisinde gerçekleştirdikleri etkinliklerdir. Yapılandırılmış serbest zaman

etkinlikleri çocuğa sorumluluk alma, yaratıcılığını geliştirme ve kendini tanıma gibi bir takım bireysel becerilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Mahoney ve Stattin, 2000).

Bu bağlamda, mevcut SEÇD uygulamalarında olduğu gibi öğrencinin tamamen serbest kaldığı, ders ile ilişkili bir amacın bulunmadığı ve öğrenme hedeflerinin olmadığı etkinlikler yerine, belli amaçlar doğrultusunda, belirlenmiş öğrenme hedeflerine göre düzenlenen ve hedeflerin gerçekleşme durumunun değerlendirildiği yarı yapılandırılmış öğretim programlarına ve bu programların işaret ettiği öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yapılan bu çalışma ile de öğrencilerin SEÇD kapsamında yarı yapılandırılmış serbest zaman etkinliklerini değerlendirebilecekleri bir ortam ve bu ortama bağlı olarak bir program geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları olan Okul Bahçesi Programı (OBP) geliştirilmiştir. OBP'nin sınıf içi uygulamaları ile öğrenciler yapılandırılmış etkinliklerden faydalanırlarken, sınıf dışı uygulamalarla da okul bahçesinde ürün yetiştirerek yapılandırılmamış etkinliklere katılmaktadırlar. Bu noktadan hareketle, yapılan çalışmanın amacı, "SEÇD kapsamında öğrenme ortamı olarak okul bahçesinin kullanıldığı fen temelli ve disiplinler arası bir öğretim programı geliştirerek, geliştirilen programın öğrenciler üzerindeki etkilerini farklı değişkenler açısından değerlendirmek" şeklinde tanımlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada, ilköğretim 5.sınıf öğretim programının örnek alındığı SEÇD'ye yönelik fen temelli ve disiplinler arası bir program olan 'Okul Bahçesi Programı (OBP)' geliştirilmiştir. Bu program, SEÇD kapsamında kullanılmış ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, OBP'nin geliştirilme süreci, verilerin elde edilmesi ve analizi konularında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

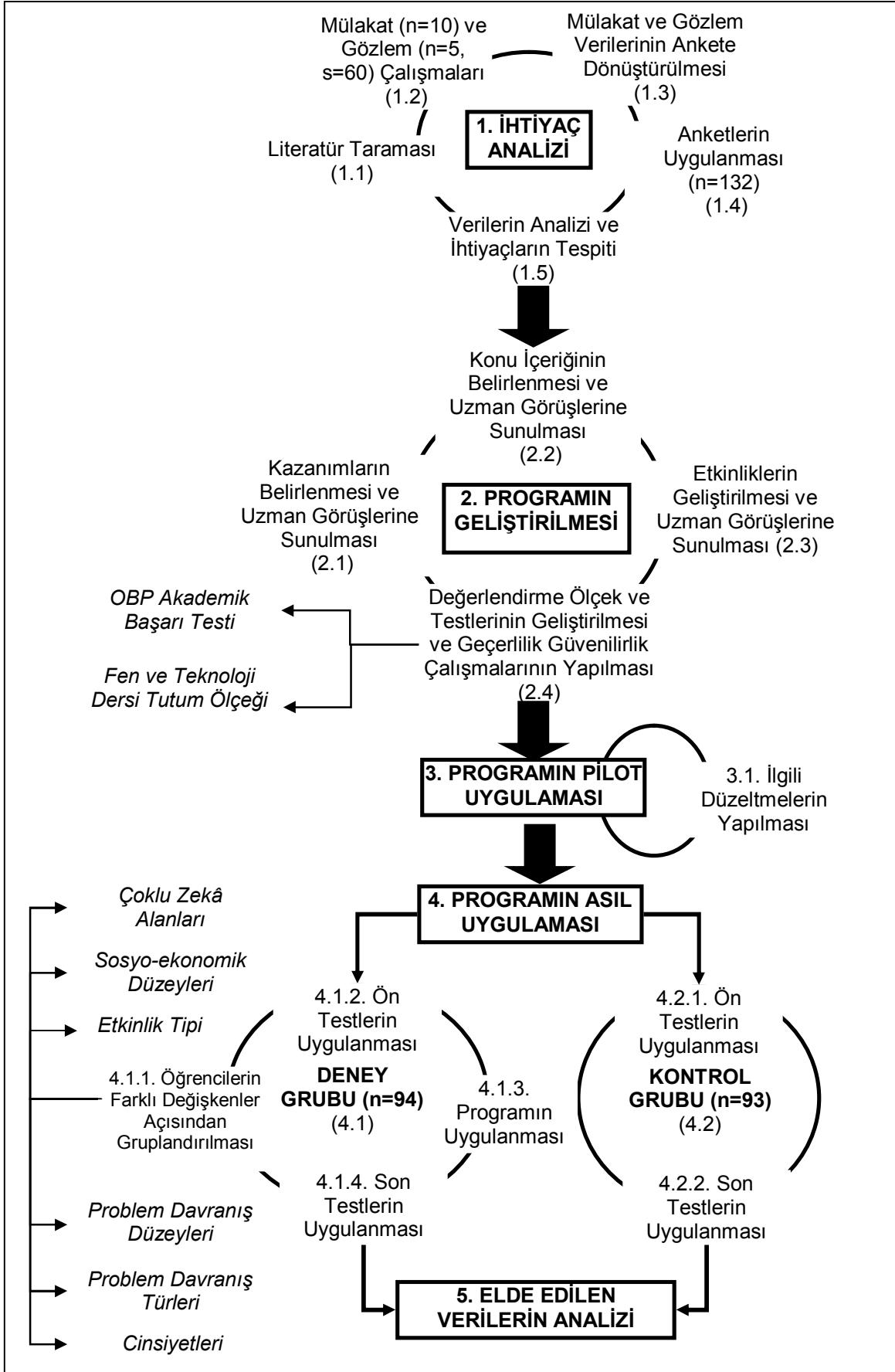
Literatürde yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde, okul bahçesi uygulamalarında nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı görülmektedir (Blair, 2009). Okul bahçesi uygulamalarının uzun süreçli esnek çalışmalar olması nitel yöntemlerin kullanımına vurgu yaparken (Akerblom, 2005; Bowker ve Tearle, 2007; Cutter-Mackenzie, 2009; Miller, 2007; Morgan, Hamilton, Bentley ve Myrie, 2009; Philips ve Relf, 2005), verileri genelleme ve sistematik verilere ulaşılma ihtiyacı ise nicel yöntemlere vurgu yapmaktadır (Dirks ve Orvis, 2005; Graham vd., 2005; Hachey ve Butler, 2009; Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; McAleese ve Rankin, 2007; MacCarty, 2010; Skelly ve Bradley, 2007). Ozer (2007), okul bahçesi uygulamalarının uzun süreçli ve esnek çalışmalar olması nedeniyle doğrudan gözleme vurgu yapan nitel çalışmaların odağında, nicel çalışmalarla birlikte kullanılmasını önerirken, McAleese ve Rankin (2007) ise okul bahçesi çalışmaları için öğrencilerin kendi kontrollerinde hareket edebileceği ortamların oluştuğu fakat sistematik verilere ulaşmayı mümkün kılan çalışmaları önermektedir. Nitel yöntemler, sosyal ve bireysel becerileri ortaya koyarken okuyucuya çok geniş bir yelpazede beceri sunmakta ve öğrencinin hangi becerilerde daha iyi ya da daha etkili olduğunu ve bu becerilerin hangi faktörlerden ne derecede etkilendiğini ortaya koymada yetersiz kalabilmektedir (Klemmer, vd. 2005a). Ayrıca nitel yöntemler her ne kadar öğrencilerdeki sosyal ve bireysel becerilerin tespitinde etkili olsa da SEÇD'nin amacı doğrultusunda düşünüldüğünde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tespit edebilmek ve bu ölçüde rehber materyaller geliştirebilmek adına bu sosyal ve bireysel becerilerin hangi değişkenlerden ne derecede etkilendiğini ortaya koymak, yapılan çalışmanın geçerliliği açısından önem kazanmaktadır. Erden (1998), özellikle program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında objektif sonuçlara ulaşmanın program üzerinde yapılacak düzeltmelere daha net ışık tutabileceğini ileri sürerek, bu süreçte yapılacak deneysel çalışmaların önemine vurgu yapmaktadır.

Yapılan çalışma ile OBP'nin geliştirilmesi öncesinde ihtiyaç analizi yapılmış ve bu bağlamda gözlem, mülakat ve anketlere başvurulmuştur. Programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi aşamasında ise anket, test ve ölçeklerden faydalanılmıştır. Ayrıca çalışmada programın öğrenciler üzerindeki etkilerinin hangi faktörlerden ne derecede etkilendiğini ortaya koyabilmek için öğrencilerin demografik bilgilerinin alınmasına ve bu bilgilerden faydalanılarak deney grubu öğrencilerinin cinsiyet, sosyoekonomik durum, çoklu zekâ alanı, katıldığı etkinlik tipi, problem davranış tipi ve problem davranış düzeyi gibi boyutlarda sınıflandırılmasına karar verilmiştir. Çalışmada kullanılan her bir bağımlı değişken (fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve akademik başarı) bu faktörler dikkate alınarak değerlendirilmiş ve bağımlı değişkenlerin bu faktörlerden ne derecede etkilendiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma metodolojiyi çağrıştırmaktadır. Karma metodolojinin en büyük özelliği, nitel ya da nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını en aza indirerek araştırmacılara çoklu düşünme şekilleri sunması ve böylece çoklu değerleri aktif olarak içeren eğitim araştırmalarının değerlendirilmesine imkân tanınmasıdır (Greene, 2005). Johnson ve Onwuegbuzie (2004) nicel ve nitel yöntemlerin baskınlık durumuna ve kullanım zamanlarına göre değişen 9 farklı araştırma tasarımı geliştirmiştir. Yapılan çalışmada bu tasarımlardan nicel yöntemin baskın olduğu ve ihtiyaç analizi kapsamında sırasıyla önce nitel ve daha sonra nicel yöntemlerin kullanıldığı "nitel+NİCEL" tasarımı kullanılmıştır (Akt. Gökçek, 2008). Çalışmada ihtiyaç analizi için mülakat ve gözlem gibi nitel tekniklerden faydalanılmış ve buradan elde edilen verilerden elde edilen kodlardan ankete geçilerek veriler sayısallaştırılmıştır. Ancak, çalışmada her ne kadar nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılsa da, öğrencilerdeki bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların etkilendiği değişkenlerin belirlenmesi, geliştirilen OBP'nin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ölçülerek sistematik verilere ulaşılması ve bu verilerin karşılaştırılabilmesi amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntemin kullanılmasının daha net sonuçlar verebileceği düşünülmüştür.

Eğitim araştırmalarında genellikle yarı deneysel yöntem kullanılmaktadır. Yarı deneysel yöntemde, önceden oluşturulmuş olan gruplar aynen alınarak, rastgele bir şekilde deney ve kontrol grupları belirlenir. Uygulama öncesinde ve sonrasında her bir grup birer kez ölçülür ve ölçümler karşılaştırılır. Uygulama sürecinde kontrol grubu üzerinde herhangi bir müdahalede bulunulmazken, deney grubuna ise etkisi ölçülmeye çalışılan etken uygulanır (Büyüköztürk, 2005; Çepni, 2010; Kaptan, 1998; Karasar, 1999). Yarı deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmaların en büyük avantajlarından biri iç geçerliliği tehdit edebilecek hata ya da etkilerin daha rahat kontrol edilebilmesidir. Çünkü bu değişkenlerin deney ve kontrol grubundaki etkileri aynı olmaktadır. Ayrıca yarı

deneysel yöntemlerde ön testlerin kullanılması, grupların uygulama öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının bu doğrultuda değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Karasar, 1999). Yapılan çalışmada, önceden oluşturulmuş olan sınıf şubeleri aynen alınarak rastgele bir şekilde deney ve kontrol grupları belirlendiği için ve iç geçerliliği tehdit edebilecek tarih, test etme ve araç gibi kaynaklardan gelen hatalar ya da değişkenlerin her iki grup için de aynı etkiye sahip olması nedeniyle güçlü bir şekilde kontrol edilebileceğinden yarı deneysel yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir. Yarı deneysel yöntemin kullanımında “denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test deseni” kullanılmıştır (Erden, 1998). Bu desen özellikle okullarda yapılan deneysel araştırmalarda uygulamayı kolaylaştırması ve okul düzenini bozmaması nedeniyle daha çok tercih edilen bir desen olarak görülmektedir. Bu kapsamda belirlenen deney grubunda OBP kullanılırken, kontrol grubunda sınıf öğretmenin belirlediği SEÇD ders süreci kullanılmıştır. Her iki grupta da süreç sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

Yapılan çalışmada, ilköğretim 5. sınıf öğretim programı dikkate alınarak Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD)’ ne yönelik fen konularının temel alındığı disiplinler arası OBP geliştirilmiş ve geliştirilen bu programın öğrenciler üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Yapılan çalışmanın tasarımı ve yürütülme sürecindeki şematik yapısı Şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Araştırma kapsamında yapılan çalışmanın tasarımı ve akış şeması (s=saat)

Şekil 4 incelendiğinde, araştırmının ihtiyaç analizi, programın geliştirilmesi, programın pilot uygulaması, programın asıl uygulaması ve elde edilen verilerin analizi şeklinde 5 aşamada gerçekleştiği görülmektedir. Araştırmının birinci aşamasında ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri ile mülakat, gözlem ve anket çalışmaları yürütülerek, sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamındaki ihtiyaçları ortaya konulmaya çalışılmıştır. İhtiyaç analizi sonrasında araştırmının ikinci aşaması program geliştirme sürecinden oluşmaktadır. Bu aşamada, belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde programın içeriği, kazanımları, etkinlikleri ve değerlendirmede kullanılacak ölçek ve testler uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, temelinde Fen ve Teknoloji dersi olan ve Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler gibi derslerden de konu başlıkları bulunduran disiplinler arası bir içerik oluşturulmuştur. Oluşturulan içeriğe paralel olarak ilgili derslerdeki kazanımlar incelenerek okul bahçesinde kazandırılacak kazanımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen içerik ve kazanımlar doğrultusunda öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmak üzere çalışma yaprakları geliştirilmiştir. Program geliştirme sürecinin son aşamasında ise ilgili içerik, kazanımlar ve etkinliklere yönelik olarak literatürün işaret ettiği akademik başarı testi ve fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği oluşturulmaya çalışılmıştır. Geliştirilen programa paralel olarak Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT) geliştirilirken, literatürde kullanılan ve Taşdemir (2008) tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ) çalışmaya adapte edilmiştir. Araştırmının üçüncü aşamasında programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında program üzerindeki eksiklikler düzeltilerek programa son hali verilmiştir. Araştırmının dördüncü aşamasında ise programın asıl uygulamasına geçilmiştir. Asıl uygulamaya geçmeden önce programın öğrenciler üzerindeki etkisini literatürün işaret ettiği değişkenler açısından incelemek için deney grubu öğrencilerinin profilleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda deney grubu öğrencilerinin cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri, çoklu zekâ alanları, katıldıkları etkinlik türü, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencileri kendi içerisinde farklı değişkenler açısından değerlendirilip karşılaştırılırken, programın genel etkisini görebilmek için kontrol ve deney grupları karşılaştırılmıştır. Programın beşinci ve son aşamasında elde edilen verilerin analizine geçilmiştir. Bu kapsamda kontrol ve deney gruplarından elde edilen veriler farklı değişkenler açısından değerlendirilip karşılaştırılarak programın öğrenciler üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen sonuçlar raporlaştırılarak öneriler sunulmuştur.

3.2. İdari Düzenlemeler

Araştırma ile ilgili uygulamaların okullarda gerçekleştirilmesi için Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığıyla çalışma programı ile birlikte yazılı başvuru yapılmıştır. Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından başvuru ve çalışma programının değerlendirilmesi sonrasında, Trabzon'da belirlenen okullarda çalışmaların rahatlıkla sürdürülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır (CDEK-1).

3.3. Örneklem Seçimi

Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler doğrultusunda Trabzon ili Düzköy İlçesi kırsalında yer alan "E" ilköğretim Okulu ve Trabzon merkezde yer alan "A" ilköğretim Okulu uygulama okulları olarak belirlenmiştir. Çalışmanın yapılacağı okulların belirlenmesinde idarenin istekli olması, okulun, sınıfın ve öğrencilerin evreni temsil etmesi, okul ile iletişime rahat geçilmesi, örnekleme ulaşmadaki kolaylık ve araştırmacının çalışmasını rahat yürütebilmesi kriterleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin seçiminde ise öğretmenin ilgili sınıftaki öğrencilerle en az 3 yıl birlikte olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın ihtiyaç analizi bölümünde mümkün olduğunca farklı bölgelerdeki okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, Trabzon il merkezinde bulunan 1 ilköğretim okulundan 2, Akçaabat ilçe merkezinde bulunan 1 ilköğretim okulundan 2, Söğütlü ve Yıldızlı beldelerinde bulunan 1'er ilköğretim okulundan 2'ser ve kırsalda bulunan 1 ilköğretim okulundan 2 olmak üzere toplam 10 sınıf öğretmeni ile mülakat ve 5 sınıf öğretmeni ile de gözlem çalışmaları yürütülürken, Türkiye'deki 7 farklı bölgeden belirlenen 1'er ilden (Adana, Ankara, Balıkesir, Denizli, Kars, Ş.Urfa, Trabzon) 132 sınıf öğretmeniyle anket çalışmaları yürütülmüştür. Anket çalışmasının yürütüldüğü öğretmenlerin belirlenmesinde, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmenlere ulaşılarak varsa uygulamadaki bölgesel farklılıkların ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örneklem seçimi kullanılmış ve anketler posta yoluyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Mülakat ve gözlem çalışmalarının yürütüldüğü okullar ise A, B, C, D ve E şeklinde kodlanırken, öğretmenler Ö1 ve Ö10 arasında kodlanmıştır. İhtiyaç analizi kapsamında mülakat ve gözlem çalışmalarına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İhtiyaç Analizi Kapsamında Mülakat ve Gözlem Çalışmasına Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Uygulama	Okul	Sınıf/ Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (yıl)	Mezuniyet	Eğitim Durumu
İhtiyaç Analizi (Mülakat ve Gözlem)	A (İl Merkezi)	5B/Ö1	Bay*	51	30	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
		5C/Ö2	Bayan	54	32	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
	B (İlçe Merkezi)	5A/Ö3	Bay	46	22	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
		5B/Ö4	Bay*	42	18	Eğitim Fakültesi	Lisans
	C (Belde)	5A/Ö5	Bay	45	21	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
		5B/Ö6	Bayan*	37	14	Ziraat Fakültesi	Lisans
	D (Belde)	5A/Ö7	Bayan	36	13	Fen Edebiyat Fakültesi	Lisans
		5B/Ö8	Bay*	38	14	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans
	E (Köy)	5A/Ö9	Bayan	31	8	Eğitim Fakültesi	Lisans
		4A/Ö10	Bayan*	29	5	Eğitim Fakültesi	Lisans

*Gözlem çalışmalarının yürütüldüğü öğretmenler

Araştırmanın pilot uygulamaları köyde bulunan “E” İlköğretim Okulu’nda Ö9 öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilmiştir. “E” okulu, fiziki koşulların okul bahçesinin oluşturulmasına müsait olması, okul idaresinin istekliliği ve örneklem grubuna ulaşılabilirliğin kolay olması nedeniyle tercih edilmiştir. Okul bahçesinin oluşturulması ve işlenme süreci için SEÇD kullanılmış ve 5/A sınıfında öğrenim gören 15’i kız 12’si erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci ile çalışılmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için 5/A sınıfı öğrencileri ile birlikte bazı testler için ise 6/A (N=35) ve 6/B (N=33) şubelerindeki öğrencilerden faydalanılmıştır. Özellikle akademik başarı testi için, 5. sınıf öğrencilerinin programın içeriğinde yer alan konular hakkında henüz bilgi sahibi olmaması sebebiyle, bir önceki yıl bu konuları görmüş olan 6. sınıf öğrencilerinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın asıl uygulamaları Trabzon il merkezinde yer alan “A” İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. İkili öğretimin uygulandığı okulda sabahçı grubundaki 5/A (N=36), 5/B (N=30) ve 5/C (N=27) sınıfları kontrol grubu olarak belirlenirken, öğlenci grubundaki 5/D (N=32), 5/E (N=29) ve 5/F (N=33) sınıfları ise deney grubu olarak

belirlenmiştir. Asıl uygulama kapsamında yürütülen çalışmada kullanılan deney ve kontrol gruplarının sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Asıl Uygulamanın Yürütüldüğü Sınıfların Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Uygulama	Okul	Sınıf/ Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (yıl)	Mezuniyet	Eğitim Durumu	
Asıl Uygulama	A	Kontrol Grubu	5A	Bayan	48	29	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
			5B	Bay	51	30	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
			5C	Bayan	54	32	Eğitim Enstitüsü	Lisans Tamamlama
		Deney Grubu	5D	Bay	42	19	Eğitim Fakültesi	Lisans
			5E	Bayan	40	17	Eğitim Fakültesi	Yüksek Lisans
			5F	Bay	43	20	Eğitim Fakültesi	Lisans

Asıl uygulamada okul bahçesi programına katılan deney grubu öğrencilerine ait bazı değişkenler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Bahçesi Programına Katılan Deney Grubu Öğrencilerine Ait Bilgiler

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sosyo- ekonomik Düzye	Zekâ Alanı	Katıldığı Etkinlik Tipi	VARSA;	
					Problem Davranış Düzeyi	Problem Davranış Tipi
Ö1	Erkek	Orta	Sosyal	Çiçek	Yüksek	Yönetimsel
Ö2	Kız	Düşük	Sözel	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö3	Kız	Orta	Bedensel	Çiçek	Düşük	X
Ö4	Erkek	Orta	Sözel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö5	Erkek	Yüksek	İçsel	Sebze	Düşük	X
Ö6	Erkek	Düşük	Sosyal	Çiçek+Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö7	Kız	Orta	Doğa	Çiçek	Yüksek	Öğretimsel
Ö8	Kız	Orta	İçsel	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö9	Kız	Yüksek	Doğa	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö10	Erkek	Orta	Doğa	Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö11	Erkek	Orta	Sözel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö12	Erkek	Düşük	Sözel	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö13	Erkek	Orta	Matematiksel	Çiçek	Orta	Yönetimsel
Ö14	Erkek	Orta	Sözel	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö15	Erkek	Yüksek	Sosyal	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö16	Erkek	Orta	Matematiksel	Çiçek	Yüksek	Yönetimsel
Ö17	Kız	Yüksek	Müzikal	Çiçek	Orta	Yönetimsel
Ö18	Erkek	Orta	Sosyal	Çiçek+Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö19	Erkek	Yüksek	Bedensel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel

X: Düşük problem davranışa sahip oldukları için belli bir problem davranış tipine dahil edilmeyen öğrenciler

Tablo 8'in devamı

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sosyo-ekonomik Düzey	Zekâ Alanı	Katıldığı Etkinlik Tipi	VARSA;	
					Problem Davranış Düzeyi	Problem Davranış Tipi
Ö20	Erkek	Düşük	Bedensel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö21	Kız	Düşük	Matematiksel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö22	Erkek	Orta	Görsel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö23	Erkek	Yüksek	Sözel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö24	Erkek	Orta	Matematiksel	Çiçek	Yüksek	Yönetimsel
Ö25	Erkek	Yüksek	Bedensel	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö26	Erkek	Düşük	Bedensel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö27	Kız	Düşük	İçsel	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö28	Erkek	Orta	İçsel	Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö29	Erkek	Orta	Görsel	Çiçek	Düşük	X
Ö30	Erkek	Yüksek	Sosyal	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö31	Erkek	Düşük	Sosyal	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö32	Erkek	Orta	Görsel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö33	Erkek	Orta	Matematiksel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö34	Kız	Düşük	Müzikal	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö35	Kız	Düşük	Sosyal	Çiçek+Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö36	Erkek	Yüksek	Sözel	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö37	Kız	Yüksek	İçsel	Çiçek	Orta	Yönetimsel
Ö38	Kız	Yüksek	Görsel	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö39	Erkek	Düşük	Matematiksel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö40	Kız	Orta	Müzikal	Çiçek	Düşük	X
Ö41	Kız	Yüksek	Müzikal	Çiçek+Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö42	Erkek	Orta	Bedensel	Çiçek	Düşük	X
Ö43	Kız	Düşük	Bedensel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö44	Kız	Düşük	Bedensel	Çiçek	Düşük	X
Ö45	Erkek	Yüksek	Doğa	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö46	Erkek	Düşük	Matematiksel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö47	Kız	Düşük	Matematiksel	Sebze	Düşük	X
Ö48	Kız	Yüksek	Bedensel	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö49	Kız	Yüksek	Görsel	Çiçek+Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö50	Erkek	Yüksek	İçsel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö51	Erkek	Orta	Görsel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö52	Kız	Orta	Görsel	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö53	Kız	Düşük	Görsel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö54	Kız	Orta	Bedensel	Çiçek	Orta	Yönetimsel
Ö55	Erkek	Orta	İçsel	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö56	Erkek	Orta	Bedensel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö57	Erkek	Düşük	Doğa	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö58	Erkek	Düşük	Bedensel	Sebze	Düşük	X
Ö59	Erkek	Orta	Sosyal	Çiçek	Yüksek	Yönetimsel
Ö60	Kız	Orta	Sosyal	Çiçek	Düşük	X
Ö61	Kız	Yüksek	Bedensel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö62	Kız	Orta	Bedensel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö63	Erkek	Düşük	Bedensel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö64	Kız	Orta	İçsel	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö65	Erkek	Düşük	Doğa	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö66	Kız	Düşük	Sosyal	Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö67	Kız	Yüksek	Doğa	Çiçek	Yüksek	Öğretimsel
Ö68	Kız	Düşük	Sosyal	Çiçek+Sebze	Yüksek	Yönetimsel

X: Düşük problem davranışa sahip oldukları için belli bir problem davranış tipine dahil edilmeyen öğrenciler

Tablo 8'in devamı

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Sosyo-ekonomik Düzey	Zekâ Alanı	Katıldığı Etkinlik Tipi	VARSA;	
					Problem Davranış Düzeyi	Problem Davranış Tipi
Ö69	Kız	Düşük	Müzikal	Çiçek+Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö70	Erkek	Düşük	Müzikal	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö71	Erkek	Orta	Sosyal	Çiçek	Düşük	X
Ö72	Erkek	Orta	Sosyal	Çiçek	Düşük	X
Ö73	Erkek	Yüksek	İçsel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö74	Kız	Orta	Sözel	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö75	Kız	Orta	İçsel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö76	Erkek	Düşük	Doğa	Sebze	Orta	Öğretimsel
Ö77	Kız	Orta	Sözel	Çiçek	Yüksek	Öğretimsel
Ö78	Erkek	Düşük	Matematiksel	Çiçek	Yüksek	Öğretimsel
Ö79	Erkek	Orta	Doğa	Sebze	Düşük	X
Ö80	Kız	Orta	Bedensel	Sebze	Düşük	X
Ö81	Kız	Orta	İçsel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö82	Erkek	Orta	Sözel	Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö83	Kız	Orta	Bedensel	Sebze	Düşük	X
Ö84	Kız	Orta	Sözel	Çiçek	Düşük	X
Ö85	Kız	Düşük	Müzikal	Çiçek	Düşük	X
Ö86	Kız	Orta	Görsel	Sebze	Düşük	X
Ö87	Kız	Yüksek	Müzikal	Sebze	Yüksek	Yönetimsel
Ö88	Kız	Orta	İçsel	Sebze	Orta	Yönetimsel
Ö89	Erkek	Orta	Sözel	Çiçek+Sebze	Düşük	X
Ö90	Erkek	Düşük	Bedensel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö91	Erkek	Yüksek	Matematiksel	Sebze	Yüksek	Öğretimsel
Ö92	Erkek	Düşük	Sözel	Çiçek	Düşük	X
Ö93	Kız	Yüksek	Sosyal	Çiçek	Orta	Öğretimsel
Ö94	Kız	Düşük	Matematiksel	Çiçek+Sebze	Yüksek	Öğretimsel

X: Düşük problem davranışa sahip oldukları için belli bir problem davranış tipine dahil edilmeyen öğrenciler

Deney grubu öğrencilerinin profillerini belirlemek üzere yapılan çalışmalar sonrasında, cinsiyetlerine göre öğrencilerin 43'ü kız 51'i erkektir. Sosyo-ekonomik düzey açısından bakıldığında, öğrencilerin 30'u düşük, 42'si orta ve 22'si yüksek sosyo-ekonomik yapıya sahiptir. Öğrencilerin baskın zekâ alanları incelendiğinde ise öğrencilerin 18'i bedensel, 14'ü sosyal, 13'ü sözel, 12'si içsel, 11'i matematiksel, 9'u doğa, 9'u görsel ve 8'i müzikal zekâyâ sahiptirler. Deney grubu öğrencilerinin 30'u çiçek, 33'ü sebze ve 31'i hem çiçek hem de sebze yetiştirme etkinliğine katılmıştır. Öğrencilerin 25'i düşük, 31'i orta ve 38'i yüksek problem davranış düzeylerine sahiptirler. Orta veya yüksek problem davranış gösteren 69 öğrencinin 40'ı öğretimsel problem davranışlar gösterirken, 29'u ise yönetimsel problem davranış göstermektedir.

Araştırma sürecinde yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların gerçekleştirildiği örneklem grupları ve zamanı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Sürecinde Yapılan Çalışmalar ve Örneklemi

Yapılan Çalışmalar	Örneklem	Sayı-Saat	Uygulama Zamanı
İhtiyaç analizi kapsamında mülakat ve gözlemlerin yapılması	Sınıf Öğretmenleri "A" İÖÖ (Ö1-M+G), "A" İÖÖ (Ö2-M), "B" İÖÖ (Ö3-M), "B" İÖÖ (Ö4-M+G), "C" İÖÖ (Ö5-M), "C" İÖÖ (Ö6-M+G), "D" İÖÖ (Ö7-M), "D" İÖÖ (Ö8-M+G), "E" İÖÖ (Ö9-M), "E" İÖÖ (Ö10-M+G)	10M-60sG	Eylül-Ekim-Kasım 2010
Mülakat ve gözlem verilerinin ankete dönüştürülerek uygulamalarının yapılması	Sınıf Öğretmenleri Adana (20), Ankara (18), Balıkesir (17), Denizli (19), Kars (20), Ş. Urfa (18), Trabzon (20)	132	Kasım 2010
Okul Bahçesi Programı (OBP)'nin ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi	Tez Danışmanı (Fen Eğitimi Uzmanı) (1) Fen Eğitimi Uzmanı (2) Matematik Eğitimi Uzmanı(1), Sosyal Bilgiler Eğitimi Uzmanı(1) Türkçe Eğitimi Uzmanı (1) Program Geliştirme Uzmanı (1) Sınıf Öğretmenleri (10) İlköğretim Müfettişi (1) Fen Eğitimi Alanında Araştırma Görevlisi (3)	21	Aralık 2010 Ocak-Şubat 2011
Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları	5/A, 6/A, 6/B Öğrencileri "E" İÖÖ	27+68*	Ocak-Şubat-2011
Okul Bahçesi programı (OBP)'nin pilot uygulaması	5/A Öğrencileri "E" İÖÖ	27	Şubat-Mart-Nisan-Mayıs 2011
Okul Bahçesi Programı (OBP)'nin asıl uygulamasında görev alacak öğrenci profillerinin tespitine yönelik anketlerin uygulanması (Deney Grubu)	5/D, 5/E, 5/F Öğrencileri "A" İÖÖ	94	Şubat-2011
Ön testlerin uygulanması (Kontrol ve Deney Grubu)	5/A, 5/B, 5/C, 5/D, 5/E, 5/F Öğrencileri "A" İÖÖ	187	Şubat-2011
Öğretmen insiyatifinde SEÇD'nin uygulanması (Kontrol Grubu)	5/A, 5/B, 5/C Öğrencileri "A" İÖÖ	93	Mart-Nisan-Mayıs-Haziran 2011
Okul Bahçesi programı (OBP)'nin asıl uygulaması (Deney Grubu)	5/D, 5/E, 5/F Öğrencileri "A" İÖÖ	94	Mart-Nisan-Mayıs-Haziran 2011
Son testlerin uygulanması (Kontrol ve Deney Grubu)	5/A, 5/B, 5/C, 5/D, 5/E, 5/F Öğrencileri "A" İÖÖ	187	Haziran-2011

Ö: Öğretmen, s: Saat, İÖÖ: İlköğretim Okulu, M:Mülakat, G:Gözlem *Bazı durumlarda sınıf mevcuduna ulaşamadığı için farklı testlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında farklı sayılarda denek grubuna ulaşılmıştır.

3.4. Araştırmada Kullanılan Program, Veri Toplama Araçları ve Analizleri

3.4.1. Okul Bahçesi Programı (OBP)

İlköğretim 5. sınıf düzeyinde bir programının geliştirilmesinin ve değerlendirilmesinin hedeflendiği araştırmada, SEÇD'nin amaçları doğrultusunda hem ürün hem de süreç odaklı yarı esnek bir öğretim programının geliştirilmesine ve uygulanmasına karar verilmiştir. Ürün odaklı modellerin değerlendirilmesinde ölçme araç-gereçlerine odaklanılırken, süreç odaklı modellerin değerlendirilmesinde ise öğrenme yaşantılarına ağırlık verilmektedir. Bu kapsamda sınıf içi çalışmalarda ürün odaklı modelden faydalanılırken, sınıf dışı çalışmalarda ise süreç odaklı modelden faydalanılmıştır. En genel çerçevede ürün ve süreç odaklı programlar şeklinde sınıflandırılan program geliştirme çalışmaları daha detaylı incelendiğinde, farklı türlerde program tasarımları ve modellerine ulaşmak mümkündür. Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkileri temsil etmektedir. Eğitim programları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğeler arasındaki ilişkiler arası farklılıklar farklı program modellerinin oluşmasına da neden olmaktadır (Demirel, 2008; Gürsoy, 2006).

Geliştirilen OBP, doktora çalışmalarını program geliştirme (U1) ve fen eğitimi (U2-U3) alanlarında yapan 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve mevcut tasarımların genel özellikleri ile örtüşen özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. U1, U2 ve U3 şeklinde kodlanan uzmanlar ve görüşleri Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. Program Geliştirme Sürecinde Kullanılan Program Tasarımları ve Özellikleri İle OBP'nin Örtüştüğü Özelliklere Yönelik Uzman Görüşleri

PROGRAM TASARIMLARI	ÖZELLİKLER	OBP			
		U1	U2	U3	
KONU MERKEZLİ TASARIMLAR	Konu Tasarımı	Aklın kullanılması ve işletilmesine bağlı olarak konular düzenlenir.	X	X	X
		Öğretilecek konulara (bilgi) önem verir.	X	X	X
		Konular, öğretim ilkelerine ve öğrencinin özelliklerine göre belirlenir.	X	X	X
	Disiplin Tasarımı	Konuların aşamalı olarak aktarılması esasına dayanır.	X	X	X
		Akademik disiplinlere göre düzenlenir.	X	X	X
		Konuların ne şekilde verildiği ve bilginin nasıl kullanılabileceği önemlidir.	X	X	X
		Birbiriyle ilişkili konu alanları bütünleştirilerek geliştirilir.	√	√	√
	Geniş Alan (Disiplinler arası) Tasarımı	Farklı disiplinlerdeki konular mantığa uygun bir şekilde bir araya getirilebilir.	√	√	√
		Daha çok ilköğretim düzeyinde kullanılır.	√	√	√

√: Var, X: Yok

Tablo 10'un devamı

PROGRAM TASARIMLARI	ÖZELLİKLER	OBP			
		U1	U2	U3	
KONU MERKEZLİ TASARIMLAR	Her ders/konu için ayrı ayrı öğrenme yolları yerine tüm dersler için ortak bir öğrenme yolunu ön planda tutar.	X	√	√	
	Süreç Tasarımı	Problem çözme, karar verme ve kavramsal düşünme stratejilerini benimser.	√	√	X
	Amaç, öğrencinin en iyi nasıl öğreneceğidir.	√	X	√	
	Eleştirel düşünme bu tasarımın en önemli ürünüdür.	X	X	√	
ÖĞRENEN MERKEZLİ TASARIMLAR	Öğrencinin aktif olduğu yaklaşımdır.	√	√	√	
	Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleştirilir.	√	√	√	
	Çocuk Merkezli Tasarımlar	Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ön plandadır.	X	√	X
	Yaşantı Merkezli Tasarımlar	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önceden tasarlanamayacağı için eğitim programı tüm çocuklara göre planlanamaz.	X	X	X
	Romantik (radikal) Tasarımlar	Öğretmenler her öğrenciye uygun olanı sırası geldiğinde belirleyip uygulamalıdır.	X	X	X
	Kişiler kendilerini en çok kendi doğalarında bulur” ilkesini savunarak okul kavramını reddeder.	X	X	X	
	Hümanistik psikolojiyi merkeze alır.	X	X	X	
	Hümanistik Tasarımlar	Eğitimde karar öğrencinin olmalıdır görüşünü benimser.	X	X	X
	Öğrenci merkezlidir.	√	√	√	
	Öğrencinin her yönüyle gelişebileceği uygun ortamlar oluşturulmalıdır.	√	√	√	
SORUN MERKEZLİ TASARIMLAR	Yaşam Şartları Tasarımı	Gerçek dünya ile ilgili sorunlar konusunda çözüm becerileri kazandırır.	X	X	X
	Konular toplum yaşamına göre düzenlenir.	X	X	X	
	Öğrenmeyi ve sorun çözme sürecini kullanmayı özendirir.	X	X	X	
	Bir disiplini merkeze alıp, diğer disiplinleri bunun etrafına dağıtarak disiplinleri bütünlük halinde ele alır.	√	√	√	
	Çekirdek (core) Tasarımı	Konu merkezlidir ve genel eğitime odaklanır.	X	X	X
	Tasarımlar öğrenci sisteme girmeden önce yapılır.	X	X	X	
	Toplum sorunlarını ön planda tutar.	X	X	X	
	İş birliğine dayalı öğretimi esas alır.	√	X	√	
	Öğrenciyi bulunduğu her ortamı laboratuvar olarak görmesi için teşvik eder.	√	√	√	
	Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı	Amaç, toplumun iyileştirilmesini sağlamaktır.	X	X	X
Toplumun sosyal, ekonomik ve politik gelişmeleri arasındaki bağ üzerine yoğunlaşır.	X	X	X		

√: Var, X: Yok

Tablo 10 incelendiğinde, OBP'nin konu merkezli program tasarımlarından geniş alan (disiplinler arası) ve süreç tasarımlarına, öğrenen merkezli program tasarımlarından çocuk

merkezli ve hümanistik tasarımlara, sorun merkezli program tasarımlarından ise çekirdek tasarımına ait özellikler taşıdığı görülmektedir. OBP, farklı derslerin konuları arasında ilişki kurması, birbiriyle ilişkili konu alanlarının bütünleştirilmesi, eleştirel düşüncenin ön planda olması ve ilköğretim düzeyi için ideal olması özellikleri ile geniş alan (disiplinlerarası) ve süreç tasarımına benzeyen bir tasarım yapısına sahiptir. OBP, ayrıca öğrenen merkezli tasarımlardan öğrencinin aktif olması, öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleşmesi ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda olması özellikleri ile çocuk merkezli tasarım ile örtüşmektedir. OBP, sorun merkezli tasarımlardan bir disiplini merkeze alıp (Fen ve Teknoloji) ilişkili disiplinleri (Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler) bunun etrafında bütünleştirmesi, iş birliğine dayalı öğretimi esas alması ve öğrenciyi bulunduğu her ortamı laboratuvar ortamı olarak görmeye teşvik etmesi açısından çekirdek tasarımı ile örtüşmektedir.

Geliştirilen OBP, doktora çalışmalarını program geliştirme (U1) ve fen eğitimi (U2-U3) alanlarında yapan 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve mevcut modellerin genel özellikleri ile örtüşen özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. U1, U2 ve U3 şeklinde kodlanan uzmanlar ve görüşleri Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Program Geliştirme Sürecinde Kullanılan Program Modelleri ve Özellikleri İle OBP'nin Örtüştüğü Özelliklere Yönelik Uzman Görüşleri

PROGRAM MODELLERİ	ÖZELLİKLER	OBP			
		U1	U2	U3	
GENEL MODELLER	Akademik Model	Belirli bir disiplinin etkili olduğu sistematik bir sürece dayalı program modelidir.	X	X	X
		Sürecde konu alanı uzman akademisyenler ve program geliştirme uzmanları aktif görev alır.	X	X	X
		İçerik aşamalılık ilkesine göre belirlenir ve bilimsellik önem taşır.	X	X	X
	Deneyimci Model	Önce amaç belirlenir. Amaç, öğrenci, toplum, içerik felsefesi ve öğrenme psikolojisi dikkate alınarak belirlenir.	X	X	X
		Öğretmen ve öğrenci program geliştirme sürecinde aktif rol alır.	X	X	X
		Program her zaman sistematik bir yol takip etmez.	√	√	√
	Teknik Model	Amaç, öğrencilerin psikolojik, kültürel ve bireysel özelliklerine göre belirlenir.	X	X	√
		Model, dar kapsamlı, kesin varsayımlara ve aşamalara bağlı değildir.	X	X	X
		Endüstride uygulanmakta olan bilimsel ve teknik ilkelerin kullanıldığı modeldir.	X	X	X
	Program geliştirme, sistem, uygulama ve üretim aşamalarından oluşan bir süreçtir.	X	X	X	
	Gözlenemeyen ve analizi mümkün olmayan her şey gerçek sayılmaz.	X	X	X	

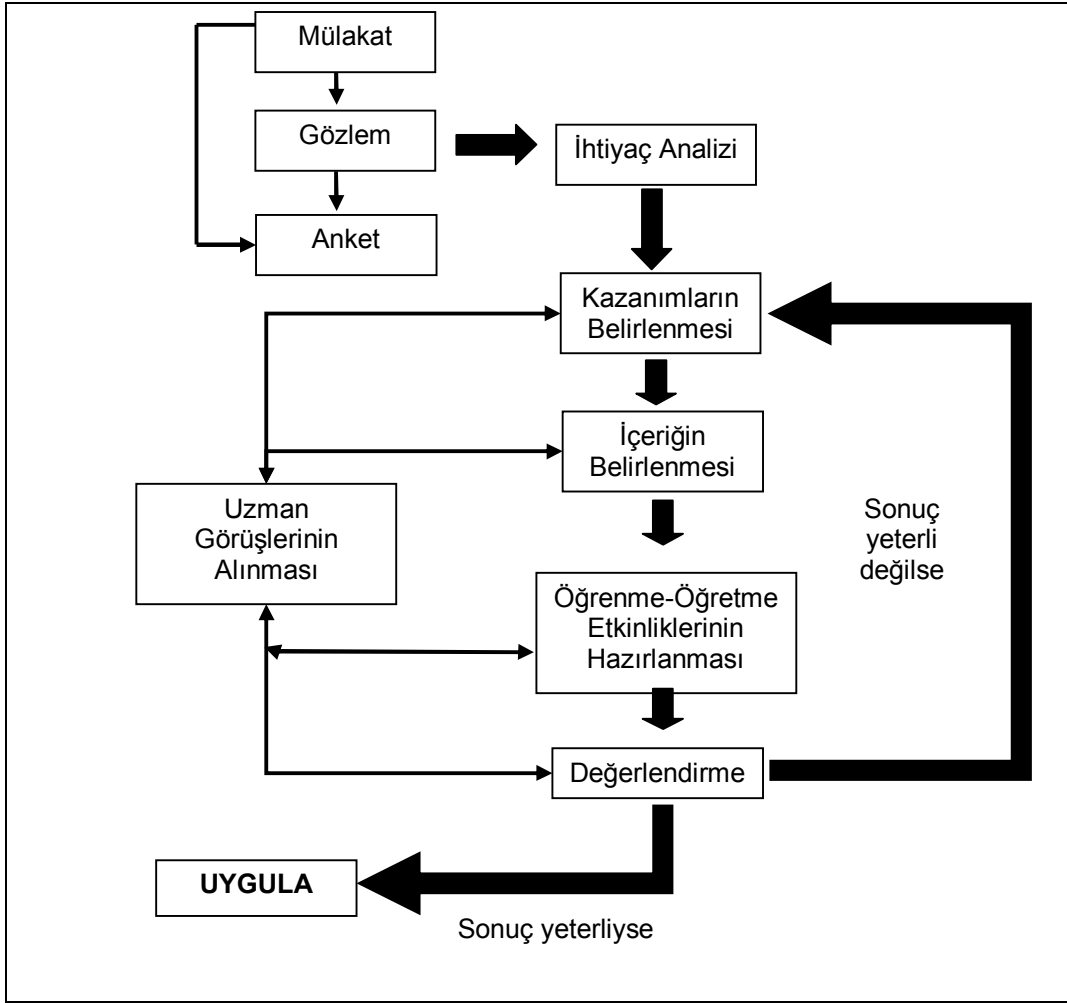
√: Var, X: Yok

Tablo 11'in devamı

PROGRAM MODELLERİ	ÖZELLİKLER	OBP			
		U1	U2	U3	
GENEL MODELLER	Pragmatik Model	Teoriden çok uygulamayı benimser.	√	√	√
		Belirli bir teorik yapıya ve sisteme bağlı değildir.	X	X	X
		Model uygulanırken tüm ayrıntılara uyulması beklenmez. Önemli olan uygulayıcılardır.	√	√	√
		Tüm disiplinlerden faydalanır. Önemli olan ihtiyaçların karşılansmasıdır.	√	√	√
		Öğretmenler program geliştirme sürecinde etkilidir.	√	√	√
KİŞİYE GÖRE MODELLER	Taba Modeli	X	X	X	
	Tyler Modeli	X	X	X	
	Taba-Tyler Modeli (Rasyonel Planlama-Teknokratik Model)	√	√	√	
	Wulf-Schave'nin Sistem Yaklaşımı Modeli	X	X	X	

√: Var, X: Yok

Tablo 11 incelendiğinde, OBP'nin genel modellerden deneyimci ve pragmatik modellere ait bazı özellikler taşıdığı görülmektedir. OBP, yarı esnek bir program olması gereği her zaman sistematik bir yol takip etmemesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması noktasında kısmen deneyimci model ile örtüşmektedir. OBP'nin genel modellerden daha çok pragmatik modele ait özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. OBP, teoriden çok uygulamayı benimsemesi, uygulama esnasında ayrıntılardan çok uygulayıcıların ön plana çıkması, tüm disiplinlerden faydalanması ve öğretmenin program geliştirme sürecine etkin olarak katılması özellikleri ile pragmatik model ile örtüşmektedir. OBP, kişiye göre modellerden ise program geliştirme sürecinde kullanılan aşamalar dikkate alındığında Taba-Tyler Modeli ile örtüşmektedir. Taba-Tyler modeline göre program geliştirme süreci ihtiyaç belirleme ile başlayıp, hedef ve kazanımların belirlenmesi, içeriğin oluşturulması ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Değerlendirme sonucunun yeterli olduğu durumda yapılacak çalışmalar ayrıntılı şekilde formüle edilirken, sonucun yetersiz olması durumunda hedef ve kazanımların belirlenmesi aşamasına geri dönmektedir. Geliştirilen OBP de bu aşamalar göz önünde bulundurularak geliştirilmiş ve Şekil 5'teki program geliştirme süreci izlenmiştir. OBP'nin bu anlamda Taba-Tyler modeli ile örtüştüğü söylenebilir.



Şekil 5. Okul bahçesi programının geliştirilme sürecinde izlenen adımlar

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve CDEK-2’de yer alan Okul Bahçesi Programı (OBP), ‘Besinlerimiz ve Beslenme’ ve ‘Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler’ başlıklı iki üniteden oluşmaktadır. Her bir ünite programda, (1) genel bakış, (2) ünitenin amacı, (3) ünitenin odağı, (4) önerilen konu başlıkları, (5) ünite belirtke tablosu, (6) ünite kavram haritası, (7) ünite kazanımları ve etkinlikler, (8) önerilen öğretim ve değerlendirme etkinlikleri, (9) günlük plan örnekleri ve (10) sınıf dışı uygulamalara yönelik kontrol listeleri olmak üzere 10 alt başlıkta ele alınmıştır. Programa ait öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Okul Bahçesi Programına Ait Öğrenme Alanları, Üniteler, Kazanım Sayıları ve Süreleri

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	Kazanım Sayısı		Süre /Ders Saati	
		Temel Kazanımlar	İkincil Kazanımlar	Sınıf İçi	Sınıf Dışı
Canlılar ve Hayat	1. Besinlerimiz ve Beslenme	9 ¹	7 ² +5 ³ +4 ⁴	20	14
	2. Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler	8 ¹	2 ² +8 ³ +4 ⁴	22	16
TOPLAM		17	26	42	30
GENEL TOPLAM		43		72	

1: Fen ve Teknoloji Kazanımı, 2: Matematik Kazanımı, 3: Türkçe Kazanımı, 4: Sosyal Bilgiler Kazanımı

Tablo 12 incelendiğinde, geliştirilen Okul Bahçesi Programının “Canlılar ve Hayat” öğrenme alanı altında, “Besinlerimiz ve Beslenme” ve “Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler” olmak üzere 2 üniteden oluştuğu görülmektedir. “Besinlerimiz ve Beslenme” ünitesi 20 ders saati sınıf içi ve 14 ders saati sınıf dışı olmak üzere toplam 34 ders saatinden oluşmaktadır. Ünite boyunca 9’u temel 16’sı ikincil kazanımlar olmak üzere toplam 25 kazanıma vurgu yapılmaktadır. Temel kazanımlar Fen ve Teknoloji dersine ait kazanımlar olup, ikincil kazanımların 7’si Matematik, 5’i Türkçe ve 4’ü Sosyal Bilgiler derslerine ait kazanımlardır. “Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler” ünitesi ise 22 ders saati sınıf içi ve 16 ders saati sınıf dışı olmak üzere toplam 38 ders saatinden oluşmaktadır. Ünite boyunca 8’i temel 13’ü ikincil kazanımlar olmak üzere toplam 21 kazanıma vurgu yapılmaktadır. Temel kazanımlar Fen ve Teknoloji dersine ait kazanımlar olup, ikincil kazanımların 2’si Matematik, 8’i Türkçe ve 4’ü Sosyal Bilgiler derslerine ait kazanımlardır. Programda kullanılan toplam kazanım sayısı 43 olup, bu kazanımların 72 ders saatinde kazandırılması hedeflenmiştir.

3.4.1.1. İlgili Kazanımların Belirlenmesi

OBP’nin kazanımlarının belirlenmesi aşamasında, uzman görüşlerine başvurulmuş ve toplam 16 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kapsamda, programa ait kazanımlar, 10 sınıf öğretmeni, program geliştirme, fen eğitimi, matematik eğitimi, Türkçe eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman 1’er öğretim üyesi ve 1 ilköğretim müfettişi tarafından

incelenmiştir. Okul bahçesinde yapılacak çalışmalar dikkate alınarak Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programları incelenmiş ve ilgili kazanımlar araştırmacı tarafından listelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan listede (CDEK-11) 26 fen kazanımı, 11 matematik kazanımı, 13 sosyal bilgiler kazanımı ve 14 Türkçe kazanımı kullanılmıştır. Listelenen kazanımlar, kazanımların “okul bahçesi öğrenme ortamında” uygulanabilirliği açısından ‘Evet’, ‘Kısmen’ ve ‘Hayır’ şeklinde ölçeklendirilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. “Hayır” cevabı verilen kazanımlar için uzmanlardan açıklama yapmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda elenerek netleştirilen programa ait kazanımlar ölçeği ve uzman değerlendirmeleri Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13. Okul Bahçesi Programına Ait Kazanımlar Ölçeği

Ders	KAZANIMLAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Fen ve Teknoloji	1.1.Canlıların yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmesi için besinlere ihtiyacı olduğunu fark eder.	16	100	-	-	-	-
	1.2.Canlıların yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmesi için farklı besinlere ihtiyacı olduğunu fark eder.	16	100	-	-	-	-
	1.3.Besin içeriklerinin vücuttaki öncelikli görevlerini belirtir.	13	81.3	3	18.7	-	-
	1.4.Besinleri içerdikleri karbonhidrat, protein ve yağ açısından deney yaparak test eder.	10	62.5	5	31.3	1	6.3
	1.5.Vitamin çeşitlerinin en fazla hangi besinlerde bulunduğu dair bilgi toplar ve sunar.	11	68.7	5	31.3	-	-
	1.6.Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğunu ve düzenleyici görev yaptığını belirtir.	12	75.0	4	25.0	-	-
	1.7.Dengeli beslenmeye örnek bir öğün hazırlar.	14	87.5	2	12.5	-	-
	1.8.Paketlenmiş besinler üzerindeki son kullanma tarihinin önemini bilir.	14	87.5	2	12.5	-	-
	1.9.Besin çeşitlerinin bilimsel-teknolojik gelişmelere paralel olarak arttığını fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.1.Gözlemleri sonucunda yakın ve uzak çevresinde yaşayan çeşitli canlılara örnekler verir.	15	93.7	1	6.3	-	-
	2.2.Canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskopik canlılar olarak sınıflandırır.	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	2.3.Canlıların incelenmesinde sınıflandırmanın kolaylık sağladığını fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.4.Gözlemleri sonucunda çevresindeki bitkilerin benzerlik ve farklılıklarını listeler.	13	81.3	3	18.7	-	-

Tablo 13'ün devamı

Ders	KAZANIMLAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Fen ve Teknoloji	2.5.Gözlemleri sonucunda bitkileri çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırır ve örnekler verir.	13	81.3	3	18.7	-	-
	2.6.Çiçekli bir bitki üzerinde bitkinin kısımlarını gösterir, çizer.	16	100	-	-	-	-
	2.7.Kök, gövde, çiçek ve yaprakların bazı görevlerini deney yaparak test eder.	16	100	-	-	-	-
	2.8.Çiçekli bir bitkinin kısımlarının görevlerini açıklar.	16	100	-	-	-	-
Matematik	1. İki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade eder.	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	2. İki özelliğe göre tablo oluşturur ve tabloyu yorumlar.	12	75.0	3	18.7	1	6.3
	3. Metre-kilometre, metre-santimetre-milimetre birimlerini birbirine dönüştürür.	14	87.5	2	12.5	-	-
	4. Şema yaparak verileri düzenler.	14	87.5	2	12.5	-	-
	5. Çizgi grafiğini oluşturur.	15	93.7	1	6.3	-	-
	6. Çizgi grafiğini yorumlar.	15	93.7	1	6.3	-	-
	7. Sütun grafiğini oluşturur.	15	93.7	1	6.3	-	-
	8. Sütun grafiğini yorumlar.	15	93.7	1	6.3	-	-
	9. Grafik kullanmanın sağladığı kolaylıkları açıklar.	16	100	-	-	-	-
Sosyal Bilgiler	1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder.	16	100	-	-	-	-
	2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	14	87.5	2	12.5	-	-
	3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	15	93.7	1	6.3	-	-
	4. Ekonomideki insan etkisini fark eder.	13	81.3	3	18.7	-	-
	5. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.	16	100	-	-	-	-
	6. Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır.	12	75.0	4	25.0	-	-
	7. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	16	100	-	-	-	-
	8. Kurumların insan yaşamındaki yeri noktasında görüş oluşturur.	14	87.5	2	12.5	-	-
Türkçe	1. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.	11	68.7	5	31.3	-	-
	2. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	13	81.3	3	18.7	-	-
	3. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	14	87.5	2	12.5	-	-
	4. Okuduklarında "hikâye unsurlarını" belirler.	12	75.0	3	18.7	1	6.3

Tablo 13'ün devamı

Ders	KAZANIMLAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
	5.Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	13	81.3	3	18.7	-	-
	6.Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	7. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	11	68.7	5	31.3	-	-
	8. Şiir yazar.	16	100	-	-	-	-
	9. Hikâye yazar.	16	100	-	-	-	-
	10.Mektup yazar.	15	93.7	1	6.3	-	-

Uzmanlar tarafından çoğunlukla “Hayır” şeklinde işaretlenen kazanımlar liste dışına alınmıştır. Araştırmacı tarafından listelenen kazanımlardan Fen ve Teknoloji dersine ait olanlardan 9'u, Matematik dersine ait olanlardan 2'si, Sosyal Bilgiler dersine ait olanlardan 5'i ve Türkçe dersine ait olanlardan 4'ü uzman görüşleri doğrultusunda listeden çıkarılmıştır. Listedene çıkarılan kazanımların çoğunlukla öğrenme alanının ifade edilen kazanım için uygun olmaması, kazanımın derin bir içeriğe bağlı olması ve programdaki temel içerikten uzak olması gibi sebeplerle uzmanlar tarafından listeden çıkarılmıştır (CDEK-11 Fen ve Teknoloji-18,19,20,21,22,23,24,25,26; Matematik-2,11; Sosyal Bilgiler-4,5,8,11,13; Türkçe-7,9,10,11 nolu kazanımlar). Tablo 13'te yer alan ve uzmanların çoğunluğu tarafından kabul gören Fen ve Teknoloji dersine ait 17, Matematik dersine ait 9, Sosyal Bilgiler dersine ait 8 ve Türkçe dersine ait 10 kazanımın OBP kapsamında kazandırılabilmesi tespit edilmiştir.

3.4.1.2. İlgili İçeriğin Belirlenmesi

OBP'nin içerik oluşturulması aşamasında, uzman görüşlerine başvurulmuş ve toplam 16 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kapsamda programın içeriği 10 sınıf öğretmeni, program geliştirme, fen eğitimi, matematik eğitimi, Türkçe eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman 1'er öğretim üyesi ve 1 ilköğretim müfettişi tarafından incelenmiştir. Okul bahçesinde yapılacak çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan kazanımlar dikkate alınarak Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitapları incelenmiş ve ilgili konular araştırmacı tarafından listelenmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan listede (CDEK-12) Fen ve Teknoloji dersine ait 15, Matematik dersine ait 5, Sosyal Bilgiler dersine ait 6 ve Türkçe dersine ait 4 konu başlığı kullanılmıştır. Ayrıca, 13 aşamadan oluşan sınıf dışı etkinliklerin verildiği listede yapılacak

çalışmaların ne ölçüde uygulanabileceği uzman görüşlerine sunulmuştur. Listelenen içerik, “okul bahçesi öğrenme ortamında” konuların uygulanabilirliği açısından ‘Evet’, ‘Kısmen’ ve ‘Hayır’ şeklinde ölçeklendirilmiştir. “Hayır” cevabı verilen kazanımlar için uzmanlardan açıklama yapmaları istenmiştir Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda içeriği netleştirilen programa ait içerik ölçeği ve uzman değerlendirmeleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Okul Bahçesi Programına Ait İçerik Ölçeği

Ders	KONULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Fen ve Teknoloji	1.Canlılar Neden Beslenir?	16	100	-	-	-	-
	2.Kaynaklarına Göre Besinler	13	81.3	3	18.7	-	-
	3.Besin İçerikleri ve Görevleri	12	75.0	4	25.0	-	-
	4.Dengeli ve Sağlıklı Beslenme	14	87.5	2	12.5	-	-
	5.Besin ve Teknoloji	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	6.Yakın ve Uzak Çevremizdeki Canlılar	12	75.0	4	25.0	-	-
	7.Canlıları Sınıflandırma	10	62.4	5	31.3	1	6.3
	8.Sınıflandırmanın Önemi	10	62.4	6	37.6	-	-
	9.Bitkileri Sınıflandırma	16	100	-	-	-	-
	10.Çiçekli ve Çiçeksiz Bitkiler	14	87.5	2	12.5	-	-
	11.Çiçekli Bir Bitkinin Kısımları ve Görevleri	16	100	-	-	-	-
Matematik	1.Oran ve Orantı	10	62.4	6	37.6	-	-
	2.Uzunlukları Ölçme	14	87.5	2	12.5	-	-
	3.Çizgi ve Sütun Grafiği	13	81.3	3	18.7	-	-
	4.Tablo ve Şema	13	81.3	3	18.7	-	-
Sosyal Bilgiler	1.Bölgemizi tanıyalım	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.Yaşadığımız bölgedeki ekonomik faaliyetler	15	93.7	1	6.3	-	-
	3.Ürettiklerimiz	16	100	-	-	-	-
	4.Toplum İçin Çalışmalar	10	62.4	6	37.6	-	-
	5. Gerçekleşen Düşler	12	75.0	4	25.0	-	-
Türkçe	1.Konuşma Etkinlikleri	11	68.8	5	31.2	-	-
	2.Okuma Etkinlikleri	15	93.7	1	6.3	-	-
	3.Yazma Etkinlikleri	14	87.5	2	12.5	-	-
	4.Görsel Okuma ve Görsel Sunu Etkinlikleri	8	50.0	8	50.0	-	-

Tablo 14'ün devamı

Ders	KONULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Ders Dışı Etkinlikler	1.İlgili meslek grupları ile öğretmen ve öğrencilerin iletişime geçmesi	14	87.5	2	12.5	-	-
	2.İlgili meslek gruplarının sınıfa davet edilmesi	13	81.3	3	18.7	-	-
	3.Okul bahçesinin kurulumu için ilgili kurum ve kuruluşlarla iletişim sağlanması	11	68.8	5	31.2	-	-
	4.Bahçenin kurulum alanının belirlenmesi	16	100	-	-	-	-
	5.Bahçe tasarımının yapılması	12	75.0	4	25.0	-	-
	6.Bahçe araç-gereçlerinin temin edilmesi	10	62.4	4	25.0	2	12.5
	7.Bahçe toprağının tarıma hazır hale getirilmesi	12	75.0	3	18.7	1	6.3
	8.Mevsime ve şartlara uygun bahçe bitkilerinin seçimi ve dikimi	11	68.8	4	25.0	1	6.3
	9.Bahçe bitkilerinin bakımı ve korunumu	10	62.4	4	25.0	2	12.5
	10.Bahçe bitkilerinin gelişiminin gözlenmesi	15	93.7	1	6.3	-	-
	11.Bahçenin çevre düzenlemesinin yapılması	14	87.5	2	12.5	-	-
	12.Bahçeden elde edilen ürünlerin toplanması	16	100	-	-	-	-
	13.Bahçeden elde edilen ürünün pazara sunulması	16	100	-	-	-	-

Uzmanlar tarafından çoğunlukla “Hayır” şeklinde işaretlenen konu başlıkları liste dışına alınmıştır. Araştırmacı tarafından listelenen konu başlıklarından Fen ve Teknoloji dersine ait olanlardan 4’ü, Matematik dersine ait olanlardan 1’i ve Sosyal Bilgiler dersine ait olanlardan 1’i çıkarılan kazanımlara paralel olarak uzman görüşleri doğrultusunda programdan çıkarılmıştır. Tablo 14’te yer alan ve uzmanların çoğunluğu tarafından kabul gören Fen ve Teknoloji dersine ait 11, Matematik dersine ait 4, Sosyal Bilgiler dersine ait 5 ve Türkçe dersine ait 4 konu başlığının OBP kapsamında kullanılabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından listelenen sınıf dışı uygulamalardan 13 başlık uzmanlar tarafından kabul görmüştür.

3.4.1.3. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Hazırlanması

OBP’nin öğrenme-öğretme etkinlikleri için öğrenci ve öğretmen rehber materyalleri geliştirilmiştir. İhtiyaç analizinden çıkan sonuçlar ve öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrenciler için çalışma yapraklarının oluşturulmasına karar verilirken, öğretmenler için ise günlük planlar oluşturulmuştur. Oluşturulan günlük plan ve çalışma yaprakları 5E Modeli dikkate alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan öğretim modellerini Çalık (2006), Öğrenme Halkası, Bütünleştirici Öğrenme Modeli (The Generative Learning Model), Keşfedici Model (Inventive Model), İnteraktif Yaklaşım (The Interactive Approach), 4 Aşamalı Model (4E), 5 Aşamalı Model (5E) ve 7 Aşamalı Model (7E) olarak belirtmiştir. Yapılan çalışmada 5E kullanılmıştır. Şentürk (2010) 5E Modelinin öğrencilerin kavramsal gelişimlerini sağlayarak akademik başarılarını ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca yapılan pek çok araştırmada (Body, Watson ve Aubusson, 2003; Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Orgill ve Thomas, 2007) 5E modelinin öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarındaki gelişimlerinin yanında uygun öğrenme ortamlarında bireysel ve sosyal gelişimleri için de fırsat sunduğu ifade edilmektedir. Yapılan çalışma kapsamında kullanılan okul bahçesi öğrenme ortamının öğrencilerin sosyal ve bireysel gelişimlerine katkı sağladığı düşünüldüğünde ve çalışmada öğrencilerin akademik gelişimleri ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimleri incelendiğinden 5E modelinden yapılan çalışma için uygun bir model olabileceği düşünülmüştür. 5E, Biological Science Curriculum Study (BSCS)'nin öncülerinden Baybee tarafından geliştirilmiştir. 5E adını Giriş (Enter), Keşfetme (Exploration), Açıklama (Explanation), Derinleştirme (Elaboration) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamalarının İngilizce baş harflerinden almaktadır (Bybee, vd., 2006). Giriş aşamasında, öğrencilerin derse ilgilerini çekmek, konuyla ilgili ön kavramlarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin kendi bilgilerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla farklı etkinlikler yapılmaktadır. Keşfetme aşaması öğrencilerin bizzat kendilerinin yaparak ve yaşayarak kendi bilgilerini denedikleri ve gözlem yaparak deneyim kazandıkları aşamadır. Açıklama aşamasında, öğrenciler elde ettikleri deneyimler ile konu hakkındaki ön bilgileri arasında sorgulamalar yaparak tartışırlar. Bu aşamada öğretmen öğrenci tartışmalarını yönlendirmek için açıklayıcı bilgiler sunabilir. Derinleştirme aşamasında, öğrencilerin deneyimleri yolu ile edindikleri bilgileri farklı durumlara uyarlamaları ve günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin elde ettikleri bilgiler farklı teknikler kullanılarak sınanmaktadır (Ürey ve Çalık, 2008).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temel prensipleri doğrultusunda etkili bir biçimde kullanılabilecek rehber materyallerden biri de çalışma yapraklarıdır. Çalışma yaprakları herhangi bir konunun öğretimi esnasında öğrencilerin yapacağı etkinliklerle ilgili yol gösterici açıklamalar içeren dokümanlar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Çalık, 2006). Özellikle yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretmene yüklediği rehberlik sorumluluğunu en ideal şekilde gerçekleştiren çalışma yaprakları, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmesi, uygulama sürecindeki adımları tek tek takip edebilme ve değerlendirme imkânını sağlamasından dolayı faydalı bulunmaktadır (Coştu ve Ünal, 2005; Saka ve Yılmaz, 2005;

Yiğit, Akdeniz ve Kurt, 2001). Yapılan araştırmada farklı kavramsal öğretim tekniklerinin bir arada bulunduğu zenginleştirilmiş çalışma yaprakları kullanılmıştır. Öğretme-öğrenme etkinlikleri sürecinde kullanılan 5E modeli, çalışma yaprakları içerisinde gömülü olarak sunulmuştur. Çalışma yapraklarının giriş aşamalarında daha çok öğrencilerin dikkatini çekecek ve ön bilgilerini yoklayacak soru ve açıklamalara yer verilmiştir. Bu aşamada daha çok tahmin-gözlem-açıklamaya dayalı karikatür, dikkat çekici bir resim ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan sorulara yer verilmiştir. Keşfetme aşamasına yönelik doğrudan öğrencilerin deneyimleri yoluyla ön bilgilerini sorgulayarak bilgiye ulaşabildikleri deney ve etkinliklere yer verilmiştir. Açıklama aşamasında ise daha çok Türkçe dersinin kazanımları da düşünülerek öğrencilerin keşfetme aşamasında ulaştıkları bilgileri tartışabilecekleri okuma metinleri, mektuplar, şiir, akrostiş ve hikâyeler kullanılmıştır. Derinleştirme aşamasında, öğrencilerin ilk üç aşamada aldıkları bilgileri farklı bir duruma uyarlamaları ve güncel yaşam ilişkilerini kurabilmeleri için mümkün olduğunca fen dışındaki farklı disiplinlerle bağlantı kurulmuştur. Bu aşamada tablolar, grafikler, anlam çözümleme tabloları, analogiler, konuya yönelik düşündürücü kritik sorular ve varsa kavram yanılgılarına yönelik açık uçlu sorular kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise mümkün olduğunca alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden kavram haritaları, yapılandırılmış gridler, dallanmış ağaç, anlam çözümleme tablosu, bulmacalar ve kelime ilişkilendirme gibi tekniklerden faydalanılmaya çalışılmıştır.

Yapılan çalışmada 5E modelinin aşamaları çalışma yapraklarına gömülü olarak sunulmuş ve 2 saatlik her bir ders için en fazla 2 çalışma yaprağı kullanılmıştır. Oluşturulan çalışma yaprakları için uzman görüşlerine başvurulmuş ve toplam 16 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kapsamda çalışma yapraklarının içeriği 10 sınıf öğretmeni, materyal geliştirme ve çalışma yaprakları alanında uzman 1 öğretim üyesi, fen eğitimi, matematik eğitimi, Türkçe eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi alanlarında uzman 1'er öğretim üyesi ve 1 ilköğretim müfettişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan her bir çalışma yaprağının uygulanabilirliğini Tablo 15'te yer alan çalışma yaprağı değerlendirme ölçeği üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca uzmanlardan 'kısmen' ya da 'hayır' şeklinde değerlendirdikleri çalışma yaprağını neden bu şekilde değerlendirdiklerine yönelik gerekçelerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Çalışma yaprağında gördüğü eksikliğin yapısal ya da işlevsel olduğunu belirten katılımcılardan ölçeğin açıklamalar bölümüne eksiklikle ilgili ifadeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlar ölçek üzerinde belirtmenin yanında ilgili çalışma yaprağı üzerinde yazılı olarak da dönüt vermişlerdir.

Tablo 15. Okul Bahçesi Programına Ait Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Kapsamında Geliştirilen Çalışma Yaprakları Değerlendirme Ölçeği

ÇALIŞMA YAPRAKLARI	Evet		Kismen		Hayır		Yapısal Eksiklik	İşlevsel Eksiklik	AÇIKLAMA / SONUÇ
	f	%	f	%	f	%			
	KHDS*								
Çalışma Yaprığı 1.1	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 1.2	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 2.1	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 2.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 2.3	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 3.1	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 3.2	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 3.3	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 3.4	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 4.1	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 4.2	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 4.3	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 5.1	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 5.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 5.3	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 6.1	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 6.2	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 6.3	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 7.1	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 7.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 7.3	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 8.1	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 8.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 9.1	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprığı 9.2	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 9.3	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 10.1	13	81.3	3	18.7	-	-	3	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 10.2	12	75.0	4	25.0	-	-	2	2	Düzeltildi
Çalışma Yaprığı 10.3	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi

* KHDS: Kismen /Hayır Değerlendirme Sebebi

Tablo 15'in devamı

ÇALIŞMA YAPRAKLARI	Evet		Kısmen		Hayır		Yapısal Eksiklik	İşlevsel Eksiklik	AÇIKLAMA / SONUÇ
	f	%	f	%	f	%			
Çalışma Yaprağı 11.1	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 11.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprağı 12.1	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 12.2	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 13.1	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 13.2	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Çalışma Yaprağı 14.1	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 14.2	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 15	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 16	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 17	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 18	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi
Çalışma Yaprağı 19	15	93.7	1	6.3	-	-	-	1	Düzeltildi

* KHDS: Kısmen /Hayır Değerlendirme Sebebi

Tablo 15 incelendiğinde, uzman görüşüne sunulan çalışma yapraklarında, katılımcıların özellikle yapısal değişiklik ve düzenlemeler önerdikleri görülmektedir. Uzmanlar özellikle çalışma yapraklarında uygun boş alanların yetersiz olduğu, görsel zenginliklerin artırılması gerektiği ve imla hataları noktasında görüş bildirmişlerdir. Çalışma yaprağı 1.1, 1.2, 2.1, 3.2, 6.2, 9.3, 10.1, 10.3, 11.1, 12.2, 14.2 ve 15'te boş alan yetersizlikleri olduğu bildirilirken, çalışma yaprağı 3.4, 5.1, 8.1, 9.2, 10.2, 14.1, 15 ve 16'da öğrencilerin dikkatini çekecek görsel zenginliğin olmadığı ve çalışma yaprağı 2.1, 6.2, 6.3, 9.2, 10.1, 10.2, 13.1 ve 14.1'de ise imla hataları bulunduğu bildirilmiştir. Uzmanlar işlevsel olarak ise bazı çalışma yapraklarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dil açısından bazı ifadelerin anlaşılır olmadığı, öğrenciye rehberlik edecek yönergelerin eksikliği, zaman yetersizliği ve kazanım-etkinlik örtüşmesinde sıkıntılar olduğu noktasında görüş bildirmişlerdir. Çalışma yaprağı 1.1, 3.2, 3.4, 11.1 ve 14.2'de yönerge eksiklikleri bulunduğu bildirilirken, çalışma yaprağı 2.1 ve 10.2'de dil ve anlatım bozuklukları olduğu, çalışma yaprağı 6.2'nin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, çalışma yaprağı 4.1, 4.2, 4.3, 7.1, 10.2, 12.1, 13.1, 14.1, 14.2, 15, 16, 17 ve 18'in belirtilen ders saati içinde

tamamlanamayacağı ve çalışma yaprağı 7.1’de kazanım-etkinlik örtüşmesinin tam olarak sağlanamadığı bildirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili çalışma yapraklarında düzeltme ve düzenlemelere gidilerek yapılarak çalışma yapraklarına son hali verilmiştir.

Araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik oluşturulan günlük planlar için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir günlük planın uygulanabilirliğini Tablo 16’da yer alan günlük plan değerlendirme ölçeği üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan ‘kısmen’ ya da ‘hayır’ şeklinde değerlendirdikleri günlük planları neden bu şekilde değerlendirdiklerine yönelik gerekçelerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Günlük planlarda gördüğü eksikliğin yapısal ya da işlevsel olduğunu belirten katılımcılardan ölçeğin açıklamalar bölümüne eksiklikle ilgili ifadeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlar ölçek üzerinde belirtmenin yanında ilgili günlük plan üzerinde yazılı olarak da dönüt vermişlerdir.

Tablo 16. Okul Bahçesi Programına Ait Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri Kapsamında Geliştirilen Günlük Planlar Değerlendirme Ölçeği

GÜNLÜK PLANLAR	Evet		Kısmen		Hayır		Yapısal Eksiklik	İşlevsel Eksiklik	AÇIKLAMA / KHDS*
	f	%	f	%	f	%			
Günlük Plan 1	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Günlük Plan 2	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Günlük Plan 3	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Günlük Plan 4	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 5	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 6	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Günlük Plan 7	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Günlük Plan 8	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 9	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 10	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Günlük Plan 11	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Günlük Plan 12	13	81.3	3	18.7	-	-	3	-	Düzeltildi
Günlük Plan 13	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı

* KHDS: Kısmen /Hayır Değerlendirme Sebebi

Tablo 16'nın devamı

GÜNLÜK PLANLAR	Evet		Kismen		Hayır		Yapısal Eksiklik	İşlevsel Eksiklik	AÇIKLAMA / KHDS*
	f	%	f	%	f	%			
Günlük Plan 14	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
Günlük Plan 15	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 16	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 17	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
Günlük Plan 18	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 19	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 20	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
Günlük Plan 21	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı

* KHDS: Kismen /Hayır Değerlendirme Sebebi

Tablo 16 incelendiğinde, uzmanlar tarafından incelenen günlük planlarda, katılımcıların özellikle yapısal değişiklik ve düzenlemeler önerdikleri görülmektedir. Uzmanlar özellikle günlük planlarda yüzey yoğunluğunun fazla olması ve imla hataları noktasında görüş bildirmişlerdir. Günlük plan 1, 3, 6, 10, 12 ve 14'te yüzey yoğunluğunun fazla olduğu bildirilirken, öğretmenlerin ilgili etkinliklere ait düşüncelerini yazabilecekleri boş alanların olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Günlük plan 1, 2, 6, 7, 10, 11, 12, 14 ve 17'de ise imla hataları bulunduğu bildirilmiştir. Bu kapsamda günlük planlara öğretmenin plana yönelik görüşlerini açıklayabileceği alanlar açılmış ve tespit edilen imla hataları düzeltilerek günlük planlara son hali verilmiştir. Uzmanlar günlük planlarda işlevsel olarak herhangi bir eksiklikten bahsetmemişlerdir.

3.4.1.4. Değerlendirme

OBP'nin değerlendirilmesinde kullanılan akademik başarı testi ve Fen ve Teknoloji dersine ait tutum ölçeği araştırmanın veri toplama araçları başlığı altında (Bkz. 3.4.2.3) sunulmuştur.

3.4.1.5. Okul Bahçesi Programının Pilot Uygulaması

Yapılan araştırma kapsamında geliştirilen Okul Bahçesi Programı (OBP), "E" İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulama 2010-2011 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öncesinde uygulama öğretmenine program ve

programda kullanılan 5E modeli tanıtılmış ve uygulama esnasında karşılaşılan problemlerin not alınması istenmiştir. Bu kapsamda öğretmene 5E modelinin temel alındığı ders süreçlerine uygun video görüntüleri izlettirilmiştir ve izlenimler üzerinden tartışma ortamları oluşturularak öğretmenin 5E modelinin her bir aşaması için neler yapabileceği mikroöğretim yöntemi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf dışı uygulamalar için bir bahçenin tasarlanmasından kurulumuna ve ekim, dikim, bakım ve ürün elde edilmesine kadar bütün aşamalarında neler yapabilecekleri bir Ziraat Mühendisi tarafından öğretmene açıklanmış ve bu süreçte hangi kamu ve Sivil Toplum Kuruluşu'ndan ne yönde faydalanabileceği noktasında öğretmen bilgilendirilmiştir. Pilot uygulamaya "E" İlköğretim Okulu 5/A sınıfı öğretmeni Ö9 ve bu sınıfta öğrenim gören 27 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulama boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen program öğretmen tarafından uygulanmaya çalışılmış ve bu kapsamda geliştirilen günlük planlar ve çalışma yaprakları ders süreçlerinde kullanılmıştır. Süreç, araştırmacı ve öğretmen tarafından gözlenmiş ve çalışma sırasında ortaya çıkan sorunlar alan notları tutularak kayıt altına alınmıştır. Pilot uygulama sırasında çerçevesi program tarafından çizilen sınıf içi uygulamalarda çok fazla sorunla karşılaşılmazken, özellikle çerçevesi kesin sınırlarla çizilmeden konu başlıkları doğrultusunda esnek bırakılan sınıf dışı uygulamalarda sorunlar yaşandığı gözlenmiştir.

Pilot uygulamanın sınıf içi çalışmalarda aşağıdaki sorunlarla karşılaşılmıştır:

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki etkinliklerin süresi ders saatinin dışına çıkmaktadır. Özellikle deney (çalışma yaprağı 4.1, 4.2, 4.3, 13.1, 14.1, 15, 16, 17), hikâyelendirme (çalışma yaprağı 10.2, 14.2), poster (çalışma yaprağı 12.1) ve modelleme (çalışma yaprağı 18) içerikli çalışma yapraklarının uzmanlar tarafından uygun görülmesine rağmen günlük planda belirtilen süre içerisinde tamamlanmasının zor olduğu tespit edilmiştir.

- Hazırlanan çalışma yapraklarının bazılarında (çalışma yaprağı 3.2, 3.4, 7.1, 11.1, 13.1) öğrencilerin ara yönergelere ihtiyaç duyduğu fark edilmiş ve öğrencilerin yönlendirilmelerinde kullanılan yönergelerin eksik olduğu tespit edilmiştir. Özellikle fen konularından farklı disiplinlere ait konu geçişlerinde mevcut yönergelerin yetersiz kaldığı ve bu geçişin daha yumuşak bir biçimde sağlanabilmesi için ara yönergelerin yerleştirilmesi gerektiği görülmüştür.

- Hazırlanan çalışma yaprakları ve günlük planlarda noktalama ve yanlış yazımdan kaynaklanan imla hataları bulunduğu tespit edilmiştir (çalışma yaprağı 5.2, 10.1-günlük plan 3, 6, 11, 14, 15).

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki bazı ifadeler öğrenciler tarafından anlaşılmamaktadır. İlgili ifadelerin özellikle uzun cümlelerle ifade edilmeye çalışılmasının

bu sonucu doğurduğu (çalışma yaprağı 5.1, 8.2, 15) tespit edilmiştir. Bazı ifadelerde ise dil ve anlatım bozuklukları (çalışma yaprağı 2.2, 10.2, 14.1, 17, 19) tespit edilmiştir.

- Ders sürecinde bir disiplinden farklı bir disipline geçiş sırasında, öğrenciler olayları farklı bir durummuş gibi algılayarak şaşkınlık yaşamaktadırlar. Örneğin çalışma yaprağı 2.1'de öğrencilerden besinleri sınıflandırmaları ve bunları anlam çözümüleme tablosu üzerinde göstermeleri istenirken sonrasında sayısal olarak bu grupları oranlamaları istendiğinde ne yapmaları gerektiğini tam olarak anlamadıkları görülmüştür.

- Çalışma yapraklarında bulunan bazı etkinliklerin görsellerinde anlaşılmayan yerlerin olduğu ve bu konularda öğrencilerin sorular sordukları gözlenmiş, bazı etkinliklerde de görsellerin eksik olduğu tespit edilmiştir (çalışma yaprağı 3.2, 3.3, 5.2, 6.2, 9.2, 11.2, 13.1, 14.1, 14.2). Öğrencilerin özellikle havan, bistüri, damlalık, petri kabı gibi laboratuvar malzemelerini tanımadıkları için bunlara yönelik sorular sordukları için bu malzemelere ait resimlerin de çalışma yapraklarına eklenmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrenciler okuma metinlerinde ve hikâyelendirme çalışmalarında karakterlerin tümünü metinlerde görsel olarak görmek istemektedirler.

Pilot uygulamanın sınıf dışı çalışmalarında aşağıdaki sorunlarla karşılaşılmıştır:

- Sınıf dışı uygulamaların sınırları belirgin bir program çerçevesinde yürütülmediği için öğretmen tam olarak ne yapacağını bilememektedir.

- Öğretmen sınıf dışı uygulamalarda okul bahçesinin oluşturulmasına odaklandığı için yeterince ders bağlantısını kuramamaktadır.

- Sınıfın tümü aynı anda bahçeye alındığında yapılmak istenen çalışmalar aksamaktadır.

- Bahçe araç-gereçleri sınırlı sayıda olduğu için her öğrenci her araç-gereci kullanma fırsatı bulamamaktadır.

- Bahçenin çevre düzenlemesi son haftalara bırakıldığı için bahçenin dış ortamlardan korunması tam olarak sağlanamamaktadır.

- İklim şartları dikkate alınarak ürün seçimi yapılmasına rağmen iklimsel değişiklikler, toprağın yapısı ve haşaratla mücadele sorunları nedeniyle bahçe bitkilerinin ürüne dönüşme süreçleri değişkenlik göstermektedir.

Pilot çalışma sırasında ortaya çıkan aksaklıkları gidermek amacı ile aksaklıkların sınıf içi ve sınıf dışı aksaklıklar olarak gruplandırılmasına gidilmiştir. Sınıf içinde karşılaşılan aksaklıkları gidermek amacı ile uygulamayı yapan sınıf öğretmenin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Sınıf öğretmeni sınıf içi uygulamalar için grup çalışmalarının daha fazla ön plana çıkarılması gerektiği noktasında önerilerde bulunmuşlardır. Çalışma yapraklarında ve günlük planlarda ortaya çıkan yapısal ve işlevsel eksiklikler için materyal geliştirme alanında uzman bir öğretim üyesi ile görüşülmüş ve fikirleri alınmıştır. Özellikle

imla hataları ve anlaşılmayan ifadeler için Türkçe Öğretmenliği bölümünden bir öğretim elemanının yardımına başvurulmuş ve imla hataları ve anlaşılmayan ifadelerin yarattığı sorunlar giderilmeye çalışılmıştır. Mevcut düzeltmeler kapsamında sınıf içi uygulamalar için;

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki etkinliklerin ders saati içerisinde gerçekleştirilmesi için bazı etkinlikler kısaltılırken, bazı etkinlikler çalışma yapraklarından çıkarılmıştır. Özellikle ders süresi içerisinde tamamlanması zor görülen etkinliklerde bazı aktiviteler etkinlik dışına alınırken, bazılarında ise etkinlik tamamen programdan çıkarılmıştır.

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki öğrenci yönergeleri tekrardan gözden geçirilerek yönerge eksikliği görülen çalışma yapraklarında yeniden düzenlemeye gidilmiştir. Özellikle disiplinler arası uygulamalarda bir disiplinden diğer disipline geçiş sırasında ara yönergeler çalışma yapraklarına eklenmiştir.

- Hazırlanan çalışma yaprakları ve günlük planlarda tespit edilen noktalama ve yazım hatalarından kaynaklanan imla bozuklukları düzeltilmiştir.

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki dil ve anlatım bozukluklarından dolayı anlaşılmayan ifadeler yeniden gözden geçirilerek öğrencilerin anlayacağı dilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Uzun cümlelerle açıklanmaya çalışılan ifadeler kısa cümlelere dönüştürülmüştür.

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki disiplinler arası geçiş keskinliği ortadan kaldırılarak bu geçişler ara yönergelerle ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki etkinliklerde grup çalışmalarına dayanan etkinliklerin sayısı artırılmıştır.

- Hazırlanan çalışma yapraklarındaki görselle ilgili yaşanan sorunlar için çalışma yaprağında geçen durum ya da soruya uygun görsellere yer verilmeye çalışılmıştır.

Sınıf dışı uygulamalarda ortaya çıkan sorunlar için ise alan uzmanları(ziraat mühendisi, peyzaj mimarı), okul müdürü ve öğretmen ile görüşülmüş ve fikirleri alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler doğrultusunda sınıf dışı uygulamalar yeniden düzenlenmiştir. Özellikle sınıf dışı uygulamalarda ders bağlantılarının kurulamaması ve öğretmenin ne yapacağını tam olarak bilememesi nedeniyle yaşadığı sıkıntılar kontrol listeleri ile aşmaya çalışılmıştır. Kontrol listesindeki maddeler uygulamayı yapan öğretmen, bahçe bitkileri alanında uzman bir ziraat mühendisi ve bir peyzaj mimarının görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca sınıf dışı bahçe çalışmalarının mutlaka belli bir düzende haftalık uygulamalar şeklinde programlanması gerektiği ve bu uygulamalara uzman ve velilerin katılımının sağlanabileceği şeklinde görüş bildirilmiştir.

Sınıf dışı uygulamalarda yaşanan sorunlar için;

- Sınıf dışı uygulamalardaki programın esnekliği nedeniyle uygulama sürecinde yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için konu başlıkları ve her bir konu başlığına yönelik kontrol listeleri kullanılmış ve bu kontrol listeleri programa eklenmiştir.

- Öğretmenin sınıf dışı uygulamalarda okul bahçesinin oluşturulmasına odaklanması nedeniyle yeterince ders bağlantısını kuramaması üzerine sınıf dışı uygulamalar için hazırlanan kontrol listelerine “ders bağlantısı kuruldu mu” şeklinde hatırlatıcı madde yerleştirilmiştir.

- Sınıfın tümünün aynı anda bahçeye alındığında yaşanan sorunları ortadan kaldırmak için grup uygulamaları yapılmıştır. Bu kapsamda bahçede yapılan etkinlik tipleri çeşitlendirilerek sebze, çiçek ve karma etkinliklerin yapılabileceği gruplar oluşturulmuştur.

- Bahçe araç-gereçlerinin sayısı mümkün olduğunca artırılarak her öğrencinin her araç-gereci kullanabilmesi imkânı sağlanmaya çalışılmıştır.

- Bahçenin çevre düzenlemesi, bahçenin tasarımı ve oluşturulması ile birlikte düşünülerek ilk haftalarda bu önlem alınmış ve bahçenin dış ortamlardan etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

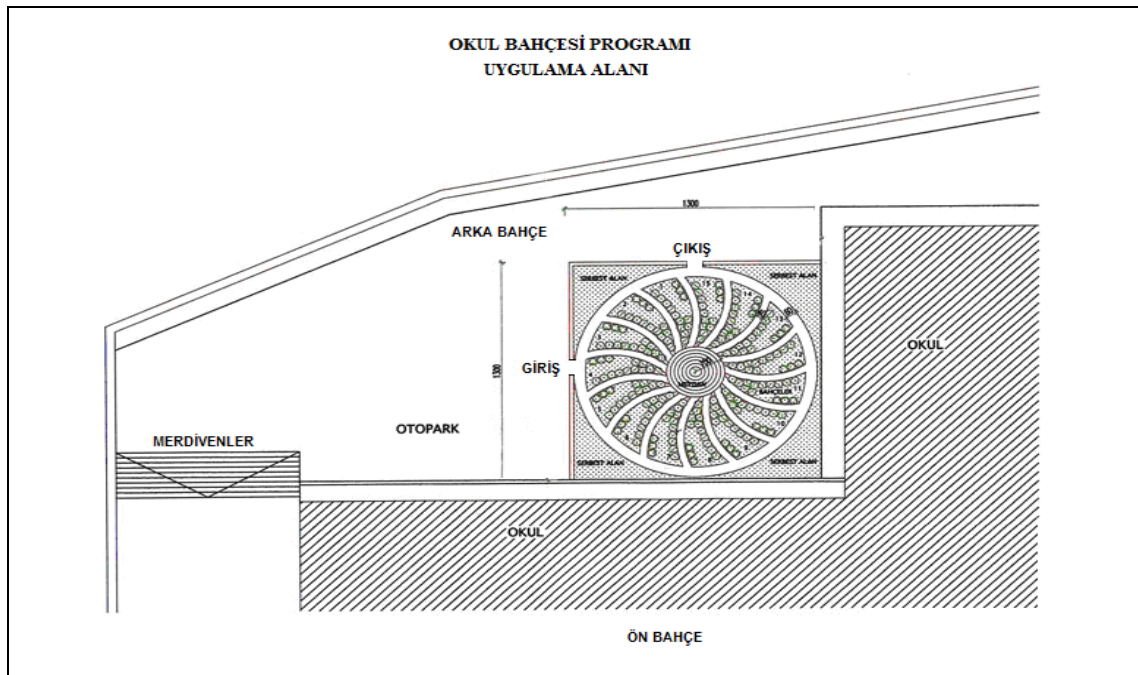
3.4.1.6. Okul Bahçesi Programının Asıl Uygulaması

Yapılan araştırma kapsamında geliştirilen Okul Bahçesi Programı (OBP), Trabzon il merkezinde yer alan “A” İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 2010-2011 bahar yarıyılında “A” İlköğretim Okulu 5/D, 5/E ve 5/F sınıflarında öğrenim gören toplam 94 öğrenci katılmıştır. Asıl uygulama pilot uygulamadan 15 gün sonra başlatılmış ve bu süreçte pilot uygulamada ortaya çıkan sorunlar giderilerek asıl uygulamaya aktarılmıştır. OBP’nin 18 hafta üzerinden bir dönem boyunca uygulanıyor olması ve pilot çalışma için güz döneminin bahçe çalışmalarına elverişli olmaması sebebiyle bu şekilde bir uygulama yöntemi tercih edilmiştir (Bkz. Tablo 9, s.67).

Asıl uygulama öncesinde, uygulama öğretmenlerine sınıf içi uygulamalarda kullanacağı 5E modeli tanıtılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere 5E modelinin temel alındığı ders süreçlerine uygun video görüntüleri izlettirilmiş ve izlenimler üzerinden tartışma ortamları oluşturularak öğretmenlerin 5E modelinin her bir aşaması için neler yapabileceği mikroöğretim yöntemi ile açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca sınıf dışı uygulamalar için bir bahçenin tasarlanmasından kurulumuna ve ekim, dikim, bakım ve ürün elde edilmesine kadar bütün aşamalarında neler yapabilecekleri bir ziraat mühendisi tarafından öğretmenlere açıklanmış ve öğretmenler bu süreçte hangi kamu ve Sivil Toplum Kuruluşu’ndan ne yönde faydalanabileceği noktasında bilgilendirilmiştir.

Uygulamalar araştırmacının kontrolünde sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulama sürecine katılımsız gözlemci olarak katılmıştır.

Programın uygulanma süreci 2+2 şeklinde sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir sınıf için ders saatleri 1 güne toplanmış ve haftada 3 gün boyunca uygulamalar yürütülmüştür. Geliştirilen OBP çerçevesinde, yapılandırılmış sınıf içi uygulamalar için programın çalışma yapıları ve günlük planları kullanılırken, yapılandırılmamış sınıf dışı uygulamalar için ise programda yer alan ve 13 konu başlığının dikkate alındığı kontrol listeleri kullanılmıştır. Sınıf içi uygulamalar için öğrencilerin mevcut sınıf ortamları öğrenme ortamı olarak kullanılırken, sınıf dışı uygulamalar için ise uygulama öncesinde belirlenmiş okul bahçesi alanı kullanılmıştır. Uygulanan OBP aracılığıyla öğrencilerin kendilerinin oluşturacağı bir bahçede bir yandan ürün yetiştirmeleri bir yandan da farklı disiplinlerde yer alan ilgili kazanımları edinmeleri amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında öğrenci ve öğretmenler tarafından tasarlanan okul bahçesi çalışması uygulama alanının krokisi Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. Okul bahçesi programı uygulama alanı

Uygulama sürecinde Trabzon Belediyesi ve Tarım İl Müdürlüğü gibi kamu kuruluşları ile birlikte, ÇEVKOR ve Tema gibi sivil toplum kuruluşlarından araç-gereç ve uzman desteği alınmıştır. Ayrıca veli ya da veli yakını olabilecek çiftçi, ziraat mühendisi, peyzaj mimarı, diyetisyen ve gıda mühendislerinden veli katılımı sağlanarak, öğrencilerin yapılan çalışmayı içselleştirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

3.4.2. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının hazırlanması, pilot uygulamaları ve analizleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmanın veri toplama araçlarını 3 başlık altında tanımlayabiliriz:

1. İhtiyaç analizi kapsamında kullanılan veri toplama araçları
2. Deney grubu öğrenci profillerinin belirlenmesi kapsamında kullanılan veri toplama araçları

3. Program değerlendirme sürecinde kullanılan veri toplama araçları

Çalışmada kullanılan alt problemler ve bu alt problemlere ait veri toplama araçları Tablo 17de sunulmuştur.

Tablo 17. Yapılan Çalışmada Kullanılan Alt Problemler ve Bu Alt Problemlere Ait Veri Toplama Araçları

ALT PROBLEMLER	İhtiyaç Analizi Aşamasında;			Öğrenci Profillerinin Belirlenmesi Aşamasında;			Program Değerlendirme Aşamasında;	
	Mülakat	Gözlem	Anket	SDA	ÇZAÖ	PDÖ	OBPABT	FTDTÖ
1.Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik düşünceleri nelerdir?	X	X	X					
2.SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası OBP öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?				X	X	X	X	X
3.SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası OBP öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?				X	X	X	X	X

3.4.2.1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada, SEÇD'ne yönelik ihtiyaçların belirlenmesi amaçlanmış ve bu kapsamda çalışmanın amaçları dikkate alınarak ne tür verilerin toplanacağı, veri toplama araçları, verilerin ne zaman, nerede, kimler tarafından toplanacağı planlanmıştır. Bu kapsamda ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından daha çok süreç yaklaşımı kullanılmış ve gelecekteki yönelimlerden çok varolan süreçteki ihtiyaçlara ve yapılacak gerekli değişiklikleri belirlemeye odaklanılmıştır. Yapılan planlamalar doğrultusunda gömülü teori (grounded theory) kullanılmış ve mülakat ile başlayan ve gözlemlerle devam eden veri

toplama süreci, elde edilen verilerin ankete dönüştürülüp genele uygulanmasıyla sonuçlandırılmıştır. Gömülü teori yöntemi özellikle belli bir konuda doyurucu bir teori olmayışı ve araştırılmak istenen konunun yeterince anlamlandırılmamış olması durumunda ortaya çıkar ve kademe kademe ilerleyerek teorik doygunluğa ulaşılan kadar sürer. Teorik doygunluğun sağlanması veriler yeni sonuçlar ortaya çıkarmayıp tespit edilenleri onaylar nitelikte oluncaya değin devam eder. Bu sırada veri analizi ve veri toplama işlemleri bir arada yürütülür. Bunun nedeni veri analizinde ortaya çıkan sonuçlar üzerinde yukarıda ifade edilen teorik olgunluğa ulaşılabilmesi için yeni veriler toplanması suretiyle onlar üzerinde bu doğrulamanın gerçekleştirilmesidir (Charmaz, 2006; Strauss ve Corbin, 1998). Yapılan çalışmada da ülkemizde 2010 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan SEÇD kapsamında yeterli teorik alt yapı olmayıp, öğretmenlerin bu konuda ihtiyaçları tam olarak bilinmemektedir. Bu ihtiyacın belirlenebilmesi için sınıf öğretmenleri ile öncelikle mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen mülakat verilerinden içerik analizi yapılarak mülakat verileri kodlandırılmıştır. Kodlanan mülakat verileri yarı yapılandırılmış gözlem formlarına aktararak yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Bu form kapsamında yapılan gözlemler sonrasında bir yandan mülakat verileri doğrulanırken bir yandan da farklı kodlar elde edilmiştir. Mülakat ve gözlemlerden elde edilen kodlar ise anket maddelerine dönüştürülerek SEÇD kapsamındaki ihtiyacın geneldeki yansıması tam olarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.4.2.1.1. Mülakat

Yapılan araştırmalarda, katılımcıların üzerinde çalışılan konu ile ilgili düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmada mülakat kullanımının önemli bir yeri vardır. Mülakatlarla veri toplama metodu araştırmacılara, katılımcılarla etkileşime girerek, konu hakkında onların sahip olduğu ön bilgileri ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin varlığı ile birlikte ilişkinin boyutunu inceleme fırsatı sağlar (Cohen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca konu uzmanlarınca ilgili alana yönelik ihtiyaçların belirlenmesinde de mülakatlar kullanılmaktadır (Erden, 1998; Gürsoy, 2006).

Yapılan araştırmada, SEÇD'ye yönelik öğretmen ihtiyaçlarını belirleyebilmek hedeflendiğinden, öğretmenin ders süreci hakkındaki derinlemesine bilgilerine ihtiyaç olduğu açıktır. Bu nedenle çalışmada öğretmenlerin ilgili ders kapsamındaki ihtiyaçlarını belirleyebilmek için mülakat kullanılmıştır. Mülakat soruları belirlenmeden önce literatür taraması yapılmış ve ilgili alana yönelik yapılan çalışmalarda mülakat soruları incelenmiştir. Literatür taraması sonrasında örneklem grubu dışındaki 3 sınıf öğretmeni ile SEÇD'nin işlenişi ve içeriğine yönelik yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler aracılığıyla katılımcıların konu hakkındaki ön bilgilerinin

tartışılarak keşfedilmesi sağlanırken, zengin ve yeterli verilerin toplanarak karşılaştırma ve analiz kolaylığının sağlanması hedeflenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Çepni, 2010). Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin SEÇD'ye yönelik görüşlerinde odaklanılması gereken temalar keşfedilmiştir. Öğretmenlerin, yapılandırılmamış görüşmelerde daha çok dersin öğretmenden öğretmene değişen algılamaları, derste yapılan etkinlik türleri, dersin avantaj ve dezavantajları, dersin öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilere getirmiş oldukları sorumluluklar, dersin işlenişinde yaşanan sorunlar, ders kapsamında gereksinim duydukları temel ihtiyaçlar ve dersin verimliliğine yönelik öneriler üzerine odaklandıkları görülmüştür. Bu bağlamda mevcut temalar dikkate alınarak başlangıçta 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir mülakat formu geliştirilmiştir. Oluşturulan form, bu haliyle ders dışı etkinlikler ve okul dışı öğrenme ortamları alanında uzman 3 öğretim üyesi, fen eğitimi alanında doktoralarını sürdüren 2 araştırmacı ve yüksek lisanslarını tamamlamış 2 sınıf öğretmenin inceleme sunulmuştur. Uzman incelemesi sonrasında birbirine benzer oldukları düşünülen 3 soru (programa duyulan ihtiyaç, etkinliklere duyulan ihtiyaç, herhangi bir kurum ya da kuruluştan alınan destek) birleştirilerek CDEK-3'teki mülakat formunda yer alan 7. soru elde edilmiştir. Uzman incelemesinden geçirilen ve 8 sorudan oluşan mülakat formuna CDEK-3'teki son hali verilmiştir.

Mülakatlar, okulların yerleşim alanları (il, ilçe, belde, kırsal) dikkate alınarak Trabzon il merkezinden 2, Akçaabat ilçe merkezinden 2, Söğütlü ve Yıldızlı beldelerinden 2'şer ve Düzköy ilçe merkezine bağlı ve kırsalda yer alan Çayırbağı beldesinden 2 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 10 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Mülakat yapılan öğretmenler Ö1-Ö10 arasında kodlanmıştır. Mülakatlar öğretmenlerin uygun olduğu ders saatleri dışında uygun ortamlarda (sınıf, laboratuvar, okul bahçesi, idareci odası) gerçekleştirilmiştir. Mülakatların gerçekleştirildiği okullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

3.4.2.1.2. Gözlem

Mülakat yöntemiyle insanların ne düşündüğünü ve niçin öyle düşündüğünü araştırma imkânı vardır. Fakat bu metotla gerçekte olayların nasıl meydana geldiği hususunda fazla bilgi edinilmesi oldukça zordur (Çepni, 2010). Yıldırım ve Şimşek (2006) herhangi bir ortama ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış veriler elde etmek için gözlem yönteminin kullanılabileceğini belirtmektedirler. İnsanlar her zaman ne yaptıklarını ya da neden yaptıklarını söylemek istemeyebilirler. Bu noktada gözlemler önemli bir yöntem olarak kullanılmaktadırlar (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Bu nedenle araştırmada mülakatlar sonrasında öğretmenlerin verdikleri cevapların tutarlılığının ve mülakatlar

esnasında ortaya çıkmayan durumların belirlenmesi amacıyla gözlem yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir. Gözlemler esnasında, araştırmacının sadece gözlemci olması, kimliğinin ve araştırmanın konu ve süresinin açıkca belli olması nedeniyle katılımsız gözlem kullanılmıştır. Çepni (2010), katılımsız gözlemlerde daha çok standartlaşmış gözlem çizelgelerinin kullanılabileceğini ileri sürmektedir. Bu nedenle, çalışmada yarı yapılandırılmış bir gözlem formu kullanılmıştır.

Yapılan araştırmada, gözlem çalışmaları mülakatlar sonrasında gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmacının yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturmasına yardımcı olmuştur. Mülakat verilerinden özellikle ders sürecini ilgilendiren verilerden (derste yapılan etkinlik türleri, derste yaşanan sorunlar ve eksiklikler ve temel ihtiyaçlar) elde edilen kodlar alınarak yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Gözlem çalışması esnasında ortaya çıkan yeni kodlar gözlem formuna eklenmiştir. Ortaya çıkan gözlem formu ders dışı etkinlikler ve okul dışı öğrenme ortamları alanında uzman 3 öğretim üyesi, fen eğitimi alanında doktoralarını sürdüren 2 araştırmacı ve yüksek lisanslarını tamamlamış 2 sınıf öğretmeninin incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesi sonrasında gözlem formu üzerinde şekilsel değişiklikler yapılmış ve ders sürecinde yapılan uygulamalar, yaşanan sorunlar ve temel ihtiyaçlar bölümlerinden oluşan yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur (CDEK-4).

Gözlem formundan elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak için ikinci bir araştırmacı kullanılmış ve birlikte gözlem çalışmaları yürütülmüştür. İkinci araştırmacı sınıf öğretmenliği mezunu, 11 yıllık deneyime sahip, ders dışı etkinlikler konusunda yüksek lisans eğitimi almış ve SEÇD'den haberdar olan bir kişidir. Gözlemler öncesinde araştırmacı tarafından ikinci araştırmacı bilgilendirilmiş ve hazırlanan gözlem formu tanıtılmıştır. Gözlemler sonrasında tutarlılık yüzdesi hesabı yapılarak %80'in altında tutarlılık gösteren maddeler tekrar gözden geçirilmiştir. Tutarlılık yüzdesinin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Kabapınar, 2003).

$$P = \frac{(Na \times 100)}{Nt}$$

P= Tutarlılık yüzdesi

Na= İki formda aynı şekilde kodlanan madde sayısı

Nt= Bir formdaki toplam madde sayısı

Gözlem formundaki maddelerin tutarlılık yüzdesi incelendiğinde, Ö1 öğretmeni için %84, Ö4 öğretmeni için %80, Ö6 öğretmeni için %86 ve Ö10 öğretmeni için %89 tutarlılık hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan gözlemlerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

Gözlemler, 4 farklı bölgede yer alan 5 farklı okulda 1'er sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 5 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin yapıldığı okullar ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine ait özellikler Tablo 6'da sunulmuştur. Ö1, Ö4, Ö6, Ö8 ve Ö10 öğretmenleriyle gözlem çalışmaları yürütülmüştür. Her bir öğretmen SEÇD kapsamında 3 haftada toplam 12 saat gözlenmiştir. Bu gözlemlerin ilk 4 saati gözlem formunun denenmesi ve uygulama yapılan sınıfa adaptasyonu için kullanılmıştır. Geri kalan 8 ders saatinde ise gerekli olan gözlemler yapılmış ve form doldurulmuştur. Toplamda 60 saat gözlem yapılmıştır. Yapılan bu gözlemler sonrasında öğretmenlerin SEÇD kapsamında yapmış oldukları uygulamalar, ders sürecinde yaşanan sorunlar ve öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır.

3.4.2.1.3. SEÇD İhtiyaç Analizi Anketi

Anket belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yönelmek suretiyle sistemli veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir (Balci, 2006). Anketler, sosyal bilimlerde özellikle gözlemleri standartlaştırmak üzere başvurulan araçlardan biridir.

Yapılan araştırmada, mülakat ve gözlemlerden elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve elde edilen kodlar anket formuna aynen aktarılmıştır. Böylece 10 sınıf öğretmeni ile yapılan mülakat ve 5 sınıf öğretmeni ile yapılan gözlem çalışmalarından elde edilen verilerin geneldeki yansıması ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. CDEK-5'te yer alan anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcının kişisel bilgilerine başvurulurken, ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşı, görev yaptıkları bölge, mezuniyetleri, eğitim durumları, mesleki kıdemleri ve kaçınıcı sınıfı okuttukları şeklinde 7 farklı kişisel bilgileri alınmıştır. İkinci bölümde ise mülakat ve gözlem verilerinden doğan kodların yer aldığı ve 14 maddeden oluşan SEÇD'ye yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır. SEÇD'ye yönelik sorulardan 3 soru (1., 2. ve 4. sorular) tek cevaplandırma seçeneği olan sorulardan oluşurken, 11 soru (3., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13 ve 14. sorular) çoklu cevaplandırma seçeneği olan sorulardır. İkinci bölüme ait 14 sorunun ilk 6 sorusuna verilen cevapların gerekçeleri katılımcılardan istenirken, son 8 soruda sadece seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

Anketler, ülkemizin 7 farklı bölgesindeki illere (Adana, Ankara, Balıkesir, Denizli, Kars, Ş.Urfa, Trabzon) ve bu illerdeki 4 farklı yerleşim alanında (il, ilçe, belde, köy) bulunan okullara posta yoluyla her sınıf düzeyinden 1 sınıf öğretmenine uygulanmak üzere 5'er adet olarak gönderilmiştir. 140 sınıf öğretmenine ulaştırılan anketlerin 132'si (%94.3) geri dönmüştür.

3.4.2.2. Deney Grubu Öğrenci Profillerinin Belirlenmesi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, deney grubu öğrencilerinin bağımsız değişkenler üzerinden ilgili alanlarını tespit etmek üzere yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda, sosyoekonomik düzey anketi, çoklu zekâ alanları ölçeği ve problem davranışlar ölçeği kullanılmıştır.

3.4.2.2.1. Sosyoekonomik Düzey Anketi (SDA)

Yapılan araştırmada, öğrencileri sosyoekonomik açıdan gruplandırabilmek için sosyal ve ekonomik açıdan yaşamlarına etki eden faktörler ele alınmıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla CDEK-6'da yer alan 15 maddelik "Sosyoekonomik Düzey Belirleme Anketi" oluşturulmuştur. Anketin oluşturulma sürecinde literatürde yer alan sosyoekonomik düzey belirleme anketleri incelenmiş (McCoy Leah, 2005; Uzun ve Sağlam, 2005) ve bu anketlerden seçilen ve araştırma için gerekli olduğu düşünülen maddeler bir araya getirilerek bir sentez oluşturulmuştur.

Literatürde incelenen sosyoekonomik düzey anketlerinde yer alan maddelerden özellikle aylık gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı, anne ve babanın eğitim durumu gibi faktörler arasındaki ilişkinin boyutunun sosyoekonomik düzeyi belirleme açısından baskın faktörler oldukları tespit edilmiştir. Bu kapsamda yapılan araştırmada bu faktörler arasındaki ilişki incelenmiş ve bu ilişkinin boyutu Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Sosyoekonomik Durumunu Etkileyen Faktörlere Ait Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Öğrenci sayısı (N), pearson korelasyon katsayısı (r), anlamlılık (p)	Annenin Eğitimi	Babanın Eğitimi	Aylık Gelir Düzeyi	Ailedeki Birey Sayısı
Annenin Eğitimi	N	-	94	94	94
	r	-	0.63	0.69	-0.52
	p	-	0.00*	0.00*	0.00*
Babanın Eğitimi	N	94	-	94	94
	r	0.63	-	0.61	-0.35
	p	0.00*	-	0.00*	0.00*
Aylık Gelir Düzeyi	N	94	94	-	94
	r	0.69	0.41	-	-0.58
	p	0.00*	0.00*	-	0.00*

*p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 18'in devamı

	Öğrenci sayısı (N), pearson korelasyon katsayısı (r), anlamlılık (p)	Annenin Eğitimi	Babanın Eğitimi	Aylık Gelir Düzeyi	Ailedeki Birey Sayısı
Ailedeki Birey Sayısı	N	94	94	94	-
	r	-0.52	-0.35	-0.58	-
	p	0.00*	0.00*	0.00*	-

*p<0.01 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 18 incelendiğinde, ailenin toplam aylık geliri ile ailedeki birey sayısı, babanın eğitim durumu ve annenin eğitim durumu arasında doğrusal bir ilişki vardır. Babanın ve annenin eğitim seviyesi ile ailenin aylık gelir düzeyi arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişki görülürken, babanın ve annenin eğitim seviyesi ile ailedeki birey sayısı arasında negatif yönlü doğrusal bir ilişki görülmektedir. Babanın ve annenin eğitim düzeyi yükseldikçe aylık gelir düzeyi artarken (sırasıyla $r=0.61$ ve $r=0.69$), ailedeki birey sayısı azalmaktadır (sırasıyla $r=-0.35$ ve -0.52). Ailenin aylık gelir düzeyi ile ailedeki birey sayısı arasında ise negatif yönlü doğrusal bir ilişki göze çarpmaktadır. Ailedeki birey sayısı arttıkça ailenin aylık gelir düzeyi düşmektedir ($r=-0.58$). Anne ve babanın eğitim durumları arasında ise pozitif yönlü doğrusal bir ilişki görülmektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe annenin eğitim düzeyi de yükselmektedir ($r=0.53$). Bulunan bu ilişkiler, 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Elde edilen veriler incelendiğinde, ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni ile çalışmada kullanılan diğer değişkenler arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda sosyoekonomik düzeylerin belirlenmesinde aylık gelir düzeyinin dikkate alınması yeterli olacaktır (Uzun ve Sağlam, 2005).

3.4.2.2.2. Çoklu Zekâ Alanları Ölçeği (ÇZAÖ)

Öğrencilerdeki çoklu zekâ alanlarının belirlenmesinde kullanılabilecek yöntemlerden ilki ve en etkilisi öğretmenin sınıfta yaptığı kişisel gözlemlerdir (Saban, 2002). Gözlemleri gerçekleştirmenin bir yolu, öğrencilerin sınıftaki olumsuz davranışlarını izlemek, diğer bir yolu ise öğrencilerin okul içerisindeki boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini ve kimsenin onlara ne yapmaları gerektiğini söylemediği durumlarda onların hangi faaliyetlere katıldığını izlemektir. Öğretmenlerin öğrenciler hakkında yaptıkları bütün bu gözlemleri belli bir yapı ve organizasyona kavuşturabilmeleri için Saban (2002), "Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formunu" geliştirmiş ve öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Saban (2002), bu formun bir zekâ testi olmadığını, öğrencilerin 8 farklı zekâ alanlarını içeren bir kontrol listesi olduğunu ifade etmektedir. Yapılan

araştırmada, öğrencilerin hangi zekâ alanlarına daha yatkın olduğunu tespit etmek için Saban (2002) tarafından geliştirilen ve CDEK-7’de sunulan “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” aynen kullanılmıştır.

Gözlem Formunun uygulanan grup üzerindeki güvenilirliğini belirleyebilmek için gözlem formu ölçeğe dönüştürülmüş ve “Test-Tekrar Test” yöntemlerinden “Tek Form” yöntemi kullanılmıştır. “Tek Form” yöntemi, tek bir test formunun belli zaman aralığıyla iki kez aynı öğrencilere uygulanması şeklindedir. Bu yöntem, zaman içerisinde kolayca değişmeyen yapıdaki değişkenleri ölçmede, güvenilirliği bulmak için kullanılan uygun bir testtir (Tan ve Erdoğan, 2001). Yapılan çalışmada, her bir öğrenci için öğretmen tarafından birer hafta arayla gözlem formu uygulanmış ve çoklu zekâ alanlarının her birine yönelik güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Bu katsayılar;

- Sözel-Dil Zekâ alanında 0.87,
- Mantıksal-Matematiksel Zekâ alanında 0.93,
- Görsel-Uzamsal Zekâ alanında 0.85,
- Bedensel-Kinestetik Zekâ alanında 0.96,
- Müziksel-Ritmik Zekâ alanında 0.91,
- Sosyal Zekâ alanında 0.88,
- İçsel Zekâ alanında 0.83,

Doğacı Zekâ alanında 0.90 olarak belirlenmiştir. Bu değerler maddelerin aynı niteliği ölçme derecesi açısından kararlı sonuçlar verdiğini ve öğretmenlerin öğrencilerini zekâ alanları açısından ne kadar iyi tanıdığını göstermektedir.

3.4.2.2.3. Problem Davranışlar Ölçeği (PDÖ)

Yapılan araştırma kapsamında uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencilerinin problem davranış düzeyleri ve problem davranış tiplerini belirleyebilmek için deney grubu sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yürütülmüş ve ayrıca öğretmenlerden bu problem davranışları yazılı olarak beyan etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ve yazılı dokümanlardan ortaya çıkan ortak problem davranışlar listelenerek bir forma dökülmüştür. Form üzerindeki problem davranışlar ilgili literatür (Sadık, 2006) ile karşılaştırılarak literatür ile paralellik gösteren problem davranışlar listeye eklendi. Form, mevcut problem davranışların varlık ve sıklık durumlarına göre derecelendirilerek bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçekteki problem davranışların tiplerini belirleyebilmek için literatür incelenmiş (Sadık, 2006) ve literatürdeki sınıflandırmalar dikkate alınarak problem davranışlar sınıflandırılmıştır. Ölçek 48 problem davranıştan oluşmakta olup, ilk 31 (1-31) madde yönetimsel problem davranışlar, sonraki 17 (32-48)

madde ise öğretimsel problem davranışlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Problem davranışlar ölçeği CDEK-8'de sunulmaktadır.

3.4.2.3. Program Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, programın öğrencilerin akademik başarıları ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisini tespit etmek üzere yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda, Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT) ve Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ) kullanılmıştır.

3.4.2.3.1. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)

OBPABT, geliştirilen programdaki kazanımlar ve Piaget'in zihinsel gelişim basamakları dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Piaget'in zihinsel gelişim basamakları ilköğretim dönemi öğrencileri için somut ve soyut (formal) operasyon dönemleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Özmen, 2008). Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun yaş aralığı (11-12 yaş) ve Piaget'in zihinsel gelişim basamakları birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin somut operasyon dönemini geride bırakmış oldukları ve soyut operasyon dönemine henüz geçmiş oldukları söylenebilir. Bu nedenle, test maddelerinin çoğunlukla somut operasyon dönemine ait sorulardan oluşmasına dikkat edilmiştir. OBPABT için araştırmacı tarafından 25 soru hazırlanmış ve testin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında madde istatistikleri 0.20'nin altında kalan 1'i korunum, 1'i olasılıklı düşünme ve 1'i de oranlı düşünme becerilerini ölçen 3 soru testten çıkarılmıştır. OBPABT, çoktan seçmeli soru tipinde toplam 22 sorudan oluşmaktadır (CDEK-9). OBPABT'deki soruların zihinsel gelişim dönemlerine göre sınıflandırılması ve programdaki ilgili kazanımları Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19. Akademik Başarı Testindeki Soruların Piaget'in Zihinsel Gelişim Dönemlerine Göre Sınıflandırılması ve Programdaki İlgili Kazanımları

Soru No	Kazanım No	Zihinsel Gelişim Dönemi	Beceri
1	1.2	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
2	1.5	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
3	1.6	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
4	2.1	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
5	2.1-2.3	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
6	2.4	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama

Tablo 19'un devamı

Soru No	Kazanım No	Zihinsel Gelişim Dönemi	Beceri
7	2.2	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
8	2.8	Soyut İşlem Dönemi	Sınıflama
9	2.5	Somut İşlem Dönemi	Sınıflama
10	2.7	Somut İşlem Dönem	Sıralama
11	1.3	Somut İşlem Dönemi	Sıralama
12	1.3	Somut İşlem Dönemi	Sıralama
13	2.6	Somut İşlem Dönemi	Korunum
14	1.8	Soyut İşlem Dönemi	Hipotetik Düşünme
15	1.4	Soyut İşlem Dönemi	Değişkenleri Belirleme ve Tanımlama
16	1.3	Soyut İşlem Dönemi	Değişkenleri Belirleme ve Tanımlama
17	1.3	Soyut İşlem Dönemi	Olasılıklı Düşünme
18	1.3	Soyut İşlem Dönemi	Oranlı Düşünme
19	1.7	Soyut İşlem Dönemi	Kombinezonlu Düşünme
20	1.8-1.9	Soyut İşlem Dönemi	Kombinezonlu Düşünme
21	1.7	Soyut İşlem Dönemi	Korelasyonel Düşünme
22	1.4	Soyut İşlem Dönemi	Korelasyonel Düşünme

Tablo 19 incelendiğinde, OBPAAT'deki ilk 13 sorunun (1-13 arası) somut operasyon dönem özellikleri olan Sınıflama, Sıralama ve Korunum alt becerilerine yönelik sorulardan oluştuğu görülmektedir. OBPAAT'deki 14-22 arası sorular ise soyut operasyon dönem özellikleri olan Hipotetik Düşünme, Değişkenleri Belirleme ve Tanımlama, Olasılıklı Düşünme, Oranlı Düşünme, Kombinezonlu Düşünme ve Korelasyonel Düşünme alt becerilerini ölçen sorulardır. Testteki sorular bu alt becerilere göre basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen OBPAAT'nin kapsam ve yapı geçerliliği için, test uzman görüşlerine sunulmuş ve toplam 16 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kapsamda OBPAAT, 10 sınıf öğretmeni, fen eğitimi ve program geliştirme alanında uzman 3 öğretim üyesi, fen eğitimi ve test geliştirme alanında uzman 2 öğretim üyesi ve 1 ilköğretim müfettişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan, her bir soruyu kazanıma uygunluğu ve uygulanabilirliği için değerlendirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi değerlendirme ölçeği üzerinden test maddeleri uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Tablo 20'de sunulmaktadır.

Tablo 20. Akademik Başarı Testindeki Soruların Uygulanabilirliğine Ait Uzman Görüşleri

Soru No	Evet		Kısmen		Hayır		Yapısal Eksiklik	İşlevsel Eksiklik	AÇIKLAMA / SONUÇ
	f	%	f	%	f	%			
1	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
2	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
3	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
4	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
5	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
6	14	87.5	2	12.5	-	-	1	1	Düzeltildi
7	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
8	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
9	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
10	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
11	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
12	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
13	13	81.3	3	18.7	-	-	2	1	Düzeltildi
X	13	81.3	2	12.5	1	6.2	2	1	Düzeltildi**
14	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
15	16	100	-	-	-	-	-	-	Aynen alındı
16	11	68.8	4	25.0	1	6.2	3	2	Düzeltildi
17	12	75.0	4	25.0	-	-	3	1	Düzeltildi
X	11	68.8	4	25.0	2	12.5	1	1	Düzeltildi**
18	13	81.3	3	18.7	-	-	3	-	Düzeltildi
X	6	40.6	3	18.7	6	40.6	3	3	Düzeltildi**
19	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
20	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi
21	14	87.5	2	12.5	-	-	2	-	Düzeltildi
22	15	93.7	1	6.3	-	-	1	-	Düzeltildi

X: Testten çıkarılan sorular, *KHDS: Kısmen /Hayır Değerlendirme Sebebi

**Sıra numarası verilmeyen ve gölgelendirme şeklinde gösterilen maddeler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmesine rağmen madde istatistikleri 0.20'nin altına düşmesi sebebiyle testten çıkarılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, OBPAAT'deki 25 sorudan 5 tanesi aynen alınırken, 20 tanesi uzman görüşleri doğrultusunda üzerinde düzeltmeler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Uzmanların test maddeleri üzerinde daha çok yapısal olmak üzere,

yapısal ve işlevsel değişiklikler önerdiği görülmektedir. Uzmanlar yapısal açıdan özellikle imla hataları, kullanılan dilin öğrencilerin anlayacağı düzeyde sadeleştirilmesi, test maddelerinde yer alan şıkların düzenlenmesi ve soruların görsel açıdan zenginleştirilmeleri konusuna vurgu yapmışlardır. İşlevsel açıdan ise soru-kazanım örtüşmesinin tam olarak sağlanamamış olması ve çeldiricilerin zayıf olması konularına vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda ilgili sorular üzerinde değişiklikler yapılarak pilot çalışma öncesinde teste son hali verilmiştir.

OBPABT, pilot çalışmaların gerçekleştirildiği ilköğretim okulunun 6. sınıfındaki 65 öğrenciye 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Ocak ayında uygulanmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin testte kullanılan soruları ve seçenekleri anlamada zorluk çekip çekmedikleri ve ne kadar sürede cevapladıkları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler doğrultusunda OBPABT'nin madde analizi yapılmıştır. Madde analizi aracılığıyla test maddelerinin hem dış ölçütlerle hem de testteki diğer maddelerle ilişkisini araştırarak, testteki her bir maddenin madde güçlüğü ve ayırt ediciliği tespit edilmeye çalışılmıştır (Çepni, 2010; Kalaycı, 2005). Madde güçlük indeksi (p) 0.0 ile 1.0 arasında değerler alabilir. Madde güçlüğü'nün 1 olması, tüm öğrencilerin o maddeyi doğru cevaplandığını ve çok kolay bir soru olduğunu gösterir. Yüksek değerler veya 1'e yakın değerler maddeye doğru cevap veren öğrencilerin sayısının çok olduğunu; 0'a yakın değerler ise maddeye cevap veren öğrencilerin sayısının az olduğunu gösterir. Madde güçlüğü'nün 0 olması, cevaplayıcılardan hiçbirinin maddeyi doğru cevaplandıramadığını ve zor bir madde olduğunu gösterir. Madde güçlük indeksi 0.3'ten küçük veya 0.8'den büyük olan test maddeleri testten çıkarılmalıdır. Testin ortalama madde güçlük indeksinin 0.5 ve civarında olması ise testin ideal bir test olduğunu ifade eder (Ayas, 2009). Bir testteki maddelerin ayırtedicilik indeksi (d) ise -1.0 ile +1.0 arasında değerler alabilir. Madde ayırt edicilik indeksinin 0'a yakın olması maddenin yüksek başarılı (üst grup) ve düşük başarılı (alt grup) öğrencileri ayırt edebilme gücünün zayıf; +1'e yakın olması ise ayırt edebilme gücünün yüksek olduğunu gösterir. Ayırt edicilik indeksi 0.40 ve daha üzeri olan maddeler için 'çok iyi' olarak nitelendirilirken, 0.30 ile 0.40 arasında olanlar ise 'iyi' olarak kabul edilir. Ayırt edicilik indeksi 0.20 ile 0.30 arasında olan maddeler düzeltilerek ve geliştirilerek kullanılmalı, 0.20'den küçük olanlar ise kullanılmamalı ve testten çıkarılmalıdır. Bir maddenin ayırt edicilik indeksinin negatif değerli olması, o maddenin doğru cevaplanma oranının düşük başarılı (alt grup) öğrencilerde daha fazla olduğu anlamına geldiği için böyle bir maddenin testten çıkarılması gerekir (Ayas, 2009).

Yapılan çalışmada testteki her bir sorunun madde güçlüğü (p), madde varyansı (s^2), madde ayırt ediciliği (d), standart sapması (s) ve madde güvenilirliği (r) incelenmiştir. Uygulama sonucunda öğrenciler tarafından anlaşılmayan ve madde ayırt ediciliği 0.20'nin

altında olan ve programda 1.5 (vitaminler), 2.3 (sınıflandırmanın önemi) ve 2.5 nolu (çiçekli ve çiçeksiz bitkilerin özellikleri) nolu fen ve teknoloji kazanımlarına yönelik 3 soru testten çıkarılmıştır. Yapılan gerekli düzeltme ve düzenlemeler sonrasında, 22 soruluk test iki farklı şubeden (6/A ve 6/B) toplam 65 öğrenciye 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Şubat ayı içerisinde tekrardan uygulanarak testin madde analizi yapılmıştır. Testin madde analizi için üst ve alt gruptan örneklemdaki öğrencilerin %27'si incelenmiştir. Test maddelerine ait madde istatistik analizleri Tablo 21'de sunulmaktadır.

Tablo 21. Akademik Başarı Testi Madde İstatistik Analizleri

Soru No	Grup	A	B	C	D	Boş	Madde Güçlüğü (p)	Madde Varyansı (s ²)	Madde Ayırt Ediciliği (d)	Standart Sapma (s)	Madde Güvenirliliği (r)	SONUÇ																																																																																																																																																																																																										
1	Üst (18)	1	0	17	0	0	0.69	0.21	0.50	0.46	0.23	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	2	4	8	4	0							2	Üst (18)	1	1	0	16	0	0.56	0.25	0.66	0.50	0.33	GÜZEL	Alt (18)	5	6	3	4	0	3	Üst (18)	1	2	0	15	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	4	6	3	5	0	4	Üst (18)	0	17	0	1	0	0.67	0.22	0.55	0.47	0.26	GÜZEL	Alt (18)	5	7	2	4	0	5	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	6	5	4	3	0	6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL	Alt (18)	2	6	5	5	0	7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18
2	Üst (18)	1	1	0	16	0	0.56	0.25	0.66	0.50	0.33	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	5	6	3	4	0							3	Üst (18)	1	2	0	15	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	4	6	3	5	0	4	Üst (18)	0	17	0	1	0	0.67	0.22	0.55	0.47	0.26	GÜZEL	Alt (18)	5	7	2	4	0	5	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	6	5	4	3	0	6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL	Alt (18)	2	6	5	5	0	7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2												
3	Üst (18)	1	2	0	15	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	4	6	3	5	0							4	Üst (18)	0	17	0	1	0	0.67	0.22	0.55	0.47	0.26	GÜZEL	Alt (18)	5	7	2	4	0	5	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	6	5	4	3	0	6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL	Alt (18)	2	6	5	5	0	7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																															
4	Üst (18)	0	17	0	1	0	0.67	0.22	0.55	0.47	0.26	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	5	7	2	4	0							5	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	6	5	4	3	0	6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL	Alt (18)	2	6	5	5	0	7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																		
5	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	6	5	4	3	0							6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL	Alt (18)	2	6	5	5	0	7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																					
6	Üst (18)	0	2	15	1	0	0.56	0.25	0.55	0.50	0.26	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	2	6	5	5	0							7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	2	8	4	4	0	8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																								
7	Üst (18)	1	2	15	0	0	0.53	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	2	8	4	4	0							8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL	Alt (18)	3	4	6	3	2	9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																											
8	Üst (18)	2	1	0	14	1	0.52	0.25	0.61	0.50	0.31	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	3	4	6	3	2							9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	4	6	2	1	10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																																														
9	Üst (18)	16	0	2	0	0	0.60	0.24	0.59	0.49	0.29	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	5	4	6	2	1							10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																																																																	
10	Üst (18)	2	0	1	13	2	0.53	0.25	0.53	0.50	0.27	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	4	2	7	5	0							11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL	Alt (18)	4	3	7	3	1	12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																																																																																				
11	Üst (18)	1	12	2	3	0	0.43	0.24	0.49	0.49	0.24	GÜZEL																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	4	3	7	3	1							12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																																																																																																							
12	Üst (18)	2	10	3	1	2	0.44	0.24	0.37	0.49	0.18	İYİ																																																																																																																																																																																																										
	Alt (18)	2	4	3	7	2																																																																																																																																																																																																																

Tablo 21'in devamı

Soru No	Grup	A	B	C	D	Boş	Madde Güçlüğü (p)	Madde Varyansı (s ²)	Madde Ayırt Ediciliği (d)	Standart Sapma (s)	Madde Güvenirliliği (r)	SONUÇ																																																																																																																																																																				
13	Üst (18)	0	1	3	14	0	0.54	0.25	0.48	0.50	0.24	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	3	6	5	1							14	Üst (18)	0	15	2	1	0	0.59	0.24	0.52	0.49	0.25	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	6	2	15	Üst (18)	0	2	13	1	2	0.48	0.25	0.63	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	3	6	1	16	Üst (18)	0	14	1	2	1	0.47	0.25	0.75	0.50	0.38	GÜZEL	Alt (18)	3	1	4	7	3	17	Üst (18)	1	13	4	0	0	0.43	0.24	0.60	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	3	2	6	6	1	18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	6	3	1	19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28
14	Üst (18)	0	15	2	1	0	0.59	0.24	0.52	0.49	0.25	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	5	2	6	2							15	Üst (18)	0	2	13	1	2	0.48	0.25	0.63	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	3	6	1	16	Üst (18)	0	14	1	2	1	0.47	0.25	0.75	0.50	0.38	GÜZEL	Alt (18)	3	1	4	7	3	17	Üst (18)	1	13	4	0	0	0.43	0.24	0.60	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	3	2	6	6	1	18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	6	3	1	19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0												
15	Üst (18)	0	2	13	1	2	0.48	0.25	0.63	0.50	0.32	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	5	3	6	1							16	Üst (18)	0	14	1	2	1	0.47	0.25	0.75	0.50	0.38	GÜZEL	Alt (18)	3	1	4	7	3	17	Üst (18)	1	13	4	0	0	0.43	0.24	0.60	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	3	2	6	6	1	18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	6	3	1	19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																															
16	Üst (18)	0	14	1	2	1	0.47	0.25	0.75	0.50	0.38	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	1	4	7	3							17	Üst (18)	1	13	4	0	0	0.43	0.24	0.60	0.49	0.29	GÜZEL	Alt (18)	3	2	6	6	1	18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	6	3	1	19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																		
17	Üst (18)	1	13	4	0	0	0.43	0.24	0.60	0.49	0.29	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	2	6	6	1							18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL	Alt (18)	3	5	6	3	1	19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																					
18	Üst (18)	14	2	1	0	1	0.50	0.25	0.64	0.50	0.32	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	5	6	3	1							19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL	Alt (18)	4	2	7	5	0	20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																																								
19	Üst (18)	13	2	3	0	0	0.47	0.25	0.50	0.50	0.25	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	4	2	7	5	0							20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL	Alt (18)	3	5	2	7	1	21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																																																											
20	Üst (18)	0	0	1	17	0	0.69	0.21	0.53	0.46	0.24	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	5	2	7	1							21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL	Alt (18)	5	3	4	4	2	22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																																																																														
21	Üst (18)	2	1	15	0	0	0.56	0.25	0.58	0.50	0.29	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	5	3	4	4	2							22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																																																																																																	
22	Üst (18)	13	1	3	1	0	0.44	0.25	0.55	0.50	0.28	GÜZEL																																																																																																																																																																				
	Alt (18)	3	6	7	2	0																																																																																																																																																																										

Tablo 21 incelendiğinde, testteki 21 maddenin güzel ve 1 maddenin ise iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Testin Kuder-Richardson güvenirlik katsayısı 0.74, standart sapması ise 6.13 olarak tespit edilmiştir.

Testin uygulanma sürecinde öğrencilere bir ders saati (40 dk) süre verilerek öğrencilerden soruları cevaplamaları istenmiştir. Uygulama ders öğretmenleri ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. OBPAAT, ön-son test şeklinde dönem başında ve dönem sonrasında olmak üzere kontrol ve deney grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

3.4.2.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)

Araştırmada kullanılacak tutum ölçeği belirlenmeden önce literatür taraması yapılmış, öğrencilerin fen dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelenmiş ve fen eğitimi alanında uzman 2 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Fen ve Teknoloji tutum ölçeği hazırlanırken araştırmacı tarafından çok sayıda tutum ölçeği incelenmiştir. Bu araştırmada kullanılan tutum ölçeği, İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Taşdemir (2008) tarafından oluşturulan ölçektir. 20 maddeden oluşan tutum ölçeği 12 tane olumlu, 8 tane olumsuz madde içermektedir. Ölçekte 1., 3., 5., 7., 8., 10., 12., 14., 15., 18., 19. ve 20. maddeler olumlu; 2., 4., 6., 9., 11., 13., 16. ve 17. maddeler olumsuzdur. Her madde için “her zaman, sık sık, bazen, nadiren ve asla” şeklinde öğrencilerin düşüncelerini yansıtabilecekleri seçenekler mevcuttur. Araştırma kapsamında kullanılan Fen ve Teknoloji tutum ölçeği CDEK-10’da sunulmuştur.

Ölçek asıl uygulama öncesinde, pilot çalışma kapsamındaki farklı 2 şubeden (6/A ve 6/B) toplam 65 öğrenciye 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ocak-şubat aylarında uygulanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan alpha değeri; $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ aralığında olduğundan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2005).

Fen ve Teknoloji tutum ölçeği, Okul Bahçesi Programı’nın uygulaması öncesinde, öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ölçek, Okul Bahçesi Programı’nın uygulaması sonrasında öğrencilerin tutumlarında oluşturduğu değişikliği belirlemek amacıyla son test olarak deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine tekrar uygulanmıştır.

3.4.3. Verilerin Analizi

Bu başlık altında çalışmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmanın veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi 3 başlık altında açıklanabilir:

1. İhtiyaç analizi kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi
2. Deney grubu öğrenci profillerinin belirlenmesi kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi
3. Program değerlendirme sürecinde kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi

3.4.3.1. İhtiyaç Analizi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Bu bölümde ihtiyaç analizi kapsamında yapılan mülakat, gözlem ve anketlerden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

3.4.3.1.1. Mülakat Analizi

Mülakat verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Mülakat verilerinin analizinde ses kayıt cihazları kullanılmıştır. Çepni (2010)'a göre veri kaybını önlemek ve mülakatların niteliğini bozmamak için ses kayıt cihazlarının kullanılması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilerek elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortamdaki veriler transkript edilerek yazılı dokümanlara dönüştürülmüş ve bu dokümanlar katılımcılara sunularak doğruluğu onaylatılmıştır. Mülakattan elde edilen verilerin analizinde katılımcıların mülakat süresince söylediklerinin tamamının alınmaması, bunun yerine elde edilen verilerin sadeleştirilmesi önerilmektedir (Alev, 2007; Cohen, vd., 2007). Bu kapsamda yazılı dokümanlar tekrar tekrar okunarak araştırmanın amacı kapsamı dışında kalan veriler çıkartılmış ve veriler sadeleştirilmiştir. Yin (2003) mülakatlardan elde edilen verilerin analizinde katılımcıların ortak olan ya da olmayan görüşlerinin belirlenmesi ve belirlenen bu görüşlerin kategorileştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle sadeleştirilen veriler fen eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları ve ders dışı etkinlikler alanında uzman 3 farklı araştırmacı tarafından okunarak kodlanmıştır. Elde edilen kodlar frekanslar şeklinde tablolaştırılarak okuyucunun işi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece her bir katılımcının her bir araştırma sorusu hakkındaki görüşlerini görebileceğimiz tablolar aracılığıyla veriler sergilenmiştir. Sergilenen verilerden anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılarak, mülakat analizi sonlandırılmıştır. Ayrıca ilgili tabloların altına katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak vurgulanan kodlara yönelik dikkat çekici görüş ve ifadeler italik ve tırnak içerisinde betimlenerek verilmiştir.

3.4.3.1.2. Gözlem Analizi

Yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunda yer alan maddelerin oluşumu esnasında mülakat verilerinden faydalanılmıştır. Gözlem sürecinde katılımcıların mülakatlarından elde edilen maddeler dışında uygulama ve sorunlarla karşılaşmış ve bu durumlar gözlem formunun açıklamalar kısmına not düşülmüştür.

Gözlem formundan elde edilen verilerin analizinde, form üzerinde yer alan maddeler meydana gelme durumlarına göre işaretlenmiş ve ilgili maddeye yönelik dikkat çekici bir durum yaşanmışsa, bu durum araştırmacı tarafından açıklamalar kısmına not düşülmüştür. Gözlem formlarının analizinde her bir katılımcı için toplam gözlem süreci dikkate alınarak, her bir maddenin meydana gelme durumu frekans (f) ve yüzde (%) şeklinde sunulmuştur. Ayrıca ilgili maddelere yönelik farklı uygulama ve sorunlar gözlem formunun açıklamalar kısmında belirtilmiştir. Bu durumlar gözlem formundan elde edilen tabloların altına tırnak içerisinde italik olarak açıklanmıştır.

3.4.3.1.3. SEÇD İhtiyaç Analizi Anketinin Analizi

SEÇD'ye yönelik ihtiyaç analizi anketinden elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır. Ayrıca gerekçe istenen anket maddelerinin analizinde içerik analizi yapılmış ve ilgili gerekçelerin tekrar etme durumu frekanslandırılmıştır.

3.4.3.2. Deney Grubu Öğrenci Profillerinin Belirlenmesi Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Bu bölümde, deney grubu öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerini, baskın olan zekâ alanlarını, problem davranış düzeylerini ve problem davranış tiplerini belirlemek üzere yapılan sosyoekonomik düzey anketi, çoklu zekâ alanları ölçeği ve problem davranışlar ölçeğinden elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

3.4.3.2.1. Sosyoekonomik Düzey Anket Analizi

Elde edilen veriler incelendiğinde, ailenin aylık gelir düzeyi değişkeni ile çalışmada kullanılan diğer değişkenler arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu kapsamda sosyoekonomik düzeylerin belirlenmesinde aylık gelir düzeyinin dikkate alınması yeterli olacaktır. Öğrencilerin gelir durumlarına göre sınıflandırılmış olmaları sosyoekonomik açıdan sınıflandırmayı sağlamaktadır (Uzun ve Sağlam, 2005). Bu kapsamda gelir durumlarına göre öğrenciler düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmışlardır. 0-1500 TL düzeyinde gelir aralığına sahip öğrenciler düşük, 1500-3000 TL düzeyinde gelir aralığına sahip öğrenciler orta, 3000 TL ve daha üzeri düzeyde gelir aralığına sahip öğrenciler yüksek sosyoekonomik düzey olarak sınıflandırılmışlardır. Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler sonrasında deney grubu öğrencilerin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyler Tablo 8'de sunulmaktadır.

3.4.3.2.2. Çoklu Zekâ Alanları Ölçek Analizi

Yapılan çalışmada kullanılan “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” 8 farklı zekâ alanından her birine ait 10 farklı karakteristik özelliğe göre hazırlanmıştır. Her bir özellik 5’li likert ölçeği modelinde derecelendirilmiştir. Ölçekte ‘4’ tamamen uygun, ‘3’ oldukça uygun, ‘2’ kısmen uygun, ‘1’ çok az uygun ve ‘0’ hiç uygun değil şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenciler her bir zekâ alanından minimum 0 (10x0), maksimum 40 (10x4) puan alabilmektedirler.

Öğretmenler tarafından doldurulan ve değerlendirmesi yapılan “Öğrencilere Yönelik Çoklu Zekâ Alanları Gözlem Formu” ndan elde edilen veriler doğrultusunda her bir alan için alınan puanlar sınıflandırılmış ve öğrencilerin eğilimli oldukları zekâ alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre 0-7 puan aralığı ‘gelişmiş değil’, 8-15 puan aralığı ‘biraz gelişmiş’, 16-23 puan aralığı ‘orta düzeyde gelişmiş’, 24-31 puan aralığı ‘gelişmiş’ ve 32-40 puan aralığı ‘çok gelişmiş’ şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler sonrasında deney grubu öğrencilerine ait zekâ alanları Tablo 8’de sunulmaktadır.

3.4.3.2.3. Problem Davranışlar Ölçek Analizi

Problem Davranışlar Ölçeği üzerinden öğrencilerin problem davranış düzeylerini ve tiplerini tespit edebilmek için ölçek derecelendirilmiştir. Ölçekte problem davranışların varlık durumu ‘Evet’ ve ‘Hayır’ şeklinde derecelendirilirken, sıklık durumu ise ‘Arasıra’, ‘Çoğunlukla’ ve ‘Her zaman’ şeklinde derecelendirilmiştir. Problem davranışlar ölçeğindeki her bir madde varlık ve sıklık durumuna göre değerlendirilmiştir. Eğer ilgili maddedeki problem davranışın varlık durumu ‘Hayır’ şeklinde belirtilmişse bu maddeye yönelik sıklık durumu değerlendirilmezken, ‘Evet’ şeklinde belirtilmişse bu maddeye yönelik sıklık durumu değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekteki her bir maddenin varlık durumu ile ilgili verilen her ‘Evet’ cevabı için 2, ‘Hayır’ cevabı için 1 puan verilmektedir. Ölçekteki maddelerden varlık durumu için ‘Hayır’ cevabı verilen maddelerin sıklık durumu puanlandırılmazken, ‘Evet’ cevabı verilen maddelerin sıklık durumu puanlandırılmaktadır. Bu kapsamda sıklık durumu ile ilgili verilen ‘Arasıra’ cevabı için 1, ‘Çoğunlukla’ cevabı için 2 ve ‘Her zaman’ cevabı için 3 puan verilmektedir. Öğrenciler ölçekten toplamda minimum 48, maksimum 240 puan alabilmektedirler. Ölçekten 48-112 puan aralığında puan alan öğrenciler ‘düşük’, 113-176 puan aralığında puan alan öğrenciler ‘orta’ ve 177-240 puan aralığında puan alan öğrenciler ise ‘yüksek’ problem davranış düzeyine sahip olan öğrenciler şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçek üzerinden problem davranış düzeyi orta ve yüksek çıkan öğrencilerin ağırlıklı problem davranış tipini belirleyebilmek için ise ilk 31

(yönetimsel problem davranışlar) ve sonraki 17 (öğretimsel problem davranışlar) madde ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Bu kapsamda ilk 31 ve sonraki 17 maddeden alınan puanların ortalaması alınarak öğrencinin ağırlıklı problem davranış tipi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecine katılan deney grubu öğrencilerine ait problem davranış düzeyleri ve tipleri Tablo 8'de sunulmaktadır.

3.4.3.3. Program Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Bu bölümde, programın öğrencilerin akademik başarıları ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisini tespit etmek üzere yapılan çalışmalardan Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT) ve Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nin analizine yer verilmiştir.

3.4.3.3.1. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testinin Analizi

Testin analizinde, öğrencilerin testteki sorulara verdikleri doğru cevap sayısı dikkate alınmıştır. Her bir doğru cevap için öğrencilere 1 puan verilirken, yanlış ve boş bırakılan cevaplar için 0 puan verilmiştir. Testten alınabilecek minimum puan 0 (0x22), maksimum puan ise 22 (1x22)'dir.

Öğrencilerin fen akademik başarılarının analizinde SPSS.13 paket programından faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlerin akademik başarı açısından OBP üzerindeki etkisi t-testi, ANOVA, Kruskal-Wallis ve Man-Whitney U testleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okul bahçesi programı akademik başarı testine ait verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz teknikleri Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Yapılan Çalışmada Kullanılan OBPABT'ye Ait Değişkenler ve Kullanılan Analiz Teknikleri

DEĞİŞKEN		ANALİZ			
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	t-testi	ANOVA	Kruskal-Wallis	Man-Whitney U
Akademik Başarı	Cinsiyet	X			
	Sosyoekonomik Düzey		X		
	Zekâ Alanı			X	X
	Etkinlik Tipi		X		
	Problem Davranış Düzeyi		X		
	Problem Davranış Tipi	X			

3.4.3.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Analizi

Fen ve Teknoloji dersi tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde Tablo 23'te yer alan rubrik kullanılmıştır.

Tablo 23. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğindeki Maddelerin Puanlandırılması

Verilen Puan		Kategoriler
Olumlu Maddeler	Olumsuz Maddeler	
5	1	Her Zaman
4	2	Sık Sık
3	3	Bazen
2	4	Nadiren
1	5	Asla

Fen ve Teknoloji dersi tutum ölçeği sonucu bir öğrencinin elde edebileceği minimum puan 20 iken, maksimum puan 100'dür. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar SEÇD kapsamında geliştirilen OBP'nin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ifade ederken, düşük puanlar ise olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir.

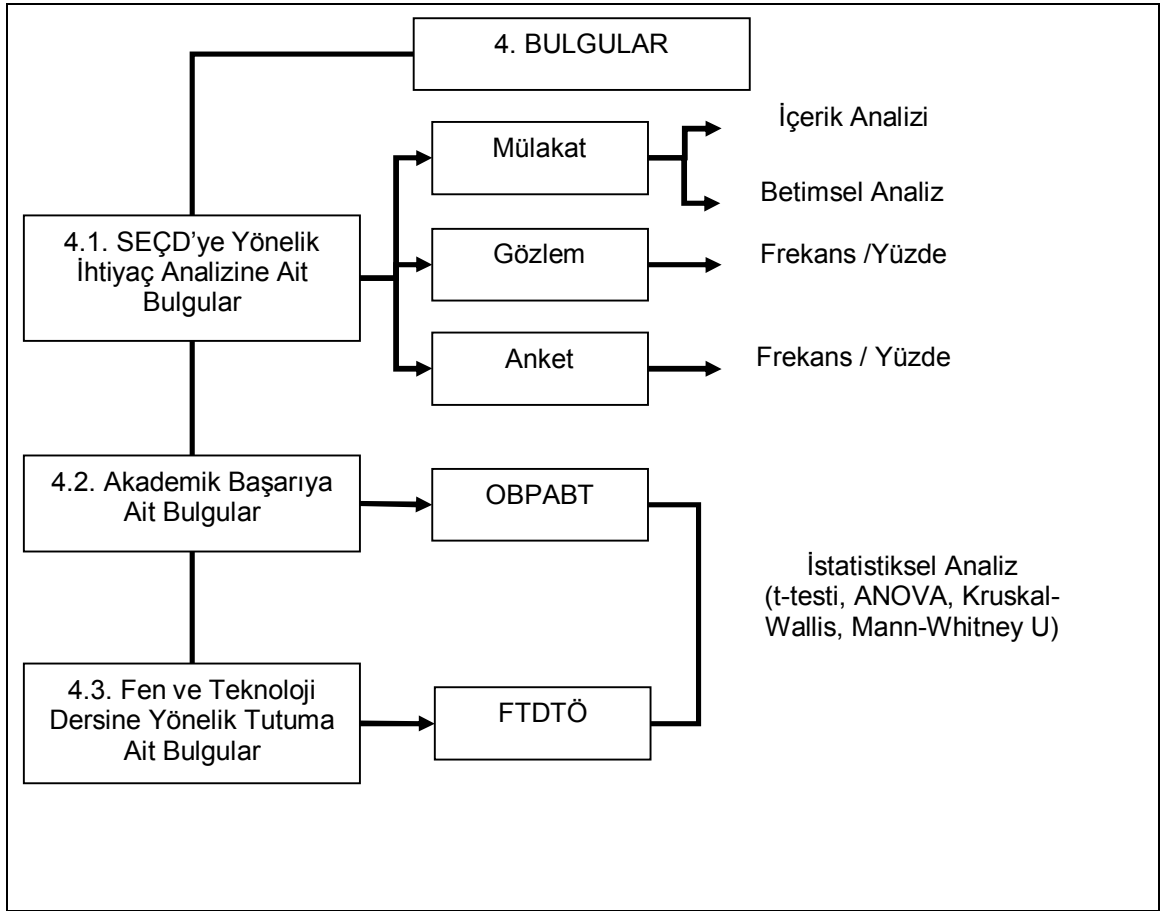
Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının analizinde SPSS.13 paket programından faydalanılmıştır. Çalışmada kullanılan değişkenlerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından OBP üzerindeki etkisi t-testi, ANOVA, Kruskal-Wallis ve Man-Whitney U testleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğine ait verilerin değerlendirilmesinde kullanılan analiz teknikleri Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Yapılan Çalışmada Kullanılan FTDTÖ'ye Ait Değişkenler ve Kullanılan Analiz Teknikleri

Bağımlı Değişken	DEĞİŞKEN		ANALİZ		
	Bağımsız Değişken	t-testi	ANOVA	Kruskal-Wallis	Man-Whitney U
Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum	Cinsiyet	X			
	Sosyoekonomik Düzey		X		
	Zekâ Alanı			X	X
	Etkinlik Tipi		X		
	Problem Davranış Düzeyi		X		
	Problem Davranış Tipi	X			

4. BULGULAR

Bu çalışmada, ilköğretim 5.sınıf müfredatının örnek alındığı SEÇD'ye yönelik fen temelli ve disiplinler arası bir program olan 'Okul Bahçesi Programı (OBP)' geliştirilmiş ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Bu kapsamda SEÇD'ye yönelik ihtiyaç analizi için mülakat, gözlem ve anket gibi veri toplama araçlarından faydalanılırken, programın öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi için Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT), Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisi için ise Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ), kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarından elde edilen bulguların araştırmanın alt problemlerine göre sunuluş biçimi Şekil 7'de görülmektedir.



Şekil 7. Veri toplama araçlarından elde edilen bulguların sunumuna yönelik akış şeması

Bu bölümde elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde farklı başlıklarda ele alınacaktır. Araştırmanın 1. alt problemi çerçevesinde ihtiyaç analizi kapsamında

Tablo 25'in devamı

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Eğitim Odaklı	A5. İletişim kurma	+							+	+	+	4
	A6. Güncel yaşam deneyimleri kazanma				+	+			+		+	4
	A7. Özgüven geliştirme				+							1
B. Öğretim Odaklı	B1. Eğlenerek öğrenme					+						1
	B2. Bilgi kazanımı		+	+			+				+	4
	B3. Beceri kazanımı					+	+					2
	B4. Problem çözme				+							1
	B.5 Bilgi paylaşımı					+						1
	B6. Derslere uyum	+	+						+	+		4
	B7. Dersleri sevme	+	+						+	+		4
	B8. Eksik bilgileri tamamlama		+	+	+			+				4
	B9. Etkinliklere katılma	+									+	2

Tablo 25 incelendiğinde, katılımcıların eğitim ve öğretim odaklı iki tema üzerinden tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların eğitim odaklı tanımlamalarda daha çok “okula uyum, okulu sevme, iletişim kurma ve güncel yaşam deneyimleri kazanma” gibi kodları öne çıkardıkları görülürken, öğretim odaklı tanımlamalarda “bilgi kazanımı, derslere uyum, dersleri sevme ve eksik bilgileri tamamlama” kodları öne çıkardıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların (Ö1, Ö2, Ö9, Ö10) ilgili kodlara (A2, A3, A5, A6, B5, B7, B9) yönelik tanımlamaları aşağıdaki gibidir:

- (Ö1) “...Çocuklarımızın okulu daha çok sevmelerine, daha farklı sosyal ortamlarda iletişim kurmalarına, daha fazla sınıf etkinliklerine katılmalarına imkân veren ve okullardaki ders yükünün azaltılarak derslere ilgi ve sevgiyi artırmaya yönelik etkinliklerdir...”(A3,A5,B7, B9)
- (Ö2) “...Çocukların okulu ve dersleri sevmesi için, bu doğrultuda yapılan etkinlik çalışmaları olarak tanımlayabiliriz...”(A3,B7)
- (Ö9) “...Öğrenci-okul, öğrenci-öğrenci etkileşimini kuvvetlendiren ve öğrencinin okulu ve dersleri sevmesi için geliştirilmiş bir derstir...”(A3,A5,B7)
- (Ö10) “...Öğrencilerin birbiriyle iletişim kurabildiği, bilgilerini paylaşabildiği, güncel yaşam örneklerinin kullanılabilirdiği, okula uyum sürecinde özellikle öne çıkması gereken ve etkinlik odaklı olması nedeniyle de öğrenciler tarafından beğenilen bir derstir... “(A2,A5,A6, B5)

Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'yi algılamalarına yönelik olarak, katılımcılara SEÇD'ye neden ihtiyaç duyulmuş olabileceği sorulduğunda katılımcıların 4 farklı durum ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar ve ifade ettikleri durumlar Tablo 26'da sunulmaktadır.

Tablo 26. Katılımcıların SEÇD'ye Neden İhtiyaç Duyulduğuna Yönelik Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Ders Odaklı	A1. Ders yükünü azaltmak	+	+		+		+	+		+	+	7
	A2. Seçmeli derslerin etkin uygulanamaması	+			+	+		+	+		+	6
	A3. Rehberlik/Sosyal Etkinliklerin etkin uygulanamaması			+	+	+		+	+	+		6
B. Süreç Odaklı	B1. Eğitim-öğretimde öğretimin baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek	+	+	+		+		+	+	+	+	8

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin ders ve süreç odaklı nedenlerden dolayı SEÇD'ye ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar ders odaklı gerekçe olarak “ders yükünü azaltmak, seçmeli derslerin etkin uygulanamaması, rehberlik / sosyal etkinliklerin etkin uygulanamaması” gibi gerekçeler ileri sürerlerken, süreç odaklı gerekçe olarak ise “eğitim-öğretimde öğretimin baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını giderilmesi” şeklinde gerekçe bildirmişlerdir. Katılımcıların özellikle son yıllarda öğretim odaklı çalışmaların artması nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği fikrinden hareketle SEÇD'ye ihtiyaç duyulduğunu baskın bir şekilde ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan bazılarının (Ö1, Ö5, Ö8) ilgili kodlara (A1, A2, A3, B1) yönelik dikkat çekici görüşleri aşağıdaki gibidir:

(Ö8) “...Bu ders, başta ders yükünün hafifletilmesi gerektiği yolundan hareketle programa eklenmiş olsa da bu dersin de bir ders olduğu unutulmamalıdır. Sadece temel derslerden alınan saatler serbest çalışmalara aktarılmıştır. Bu da son yıllarda sınav kaygısıyla artan bilgi temelli çalışmaların eğitim çalışmalarına aktarılması gerektiğinin bir ön çalışmasıdır...” (A1)

(Ö1) “...Sanırım bu ders ile öğretmemizi değil de eğitmemizi istiyorlar gibi geliyor bana. Bu ders kapsamında yaptığımız çalışmalarla çocuğun gerçek hayatta ayakta kalabileceği becerilere ulaşması isteniyor...” (B1)

(Ö5) “...Seçmeli dersler ve rehberlik çalışmaları yeterince verimli değildi. Daha çok yapmış olmak için yapılıyordu. Bu seçmeli dersler ve rehberlik saatleri Serbest Etkinlik Çalışmaların Dersine dönüştürülerek ders mantığında yürütülmesi

gerektiği vurgusu yapılmaya çalışıldı. Ama bu ders daha çok öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek üzere planlanmış görünüyor. Dolayısıyla öğretmek değil de eğitmek ön plana çıkıyor...”(A2,A3,B1)

Sınıf öğretmenlerinin SEÇD’yi algılamalarına yönelik olarak, SEÇD’nin amacı sorulduğunda birbirinden farklı ifadelerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılar ve ifade ettikleri durumlar Tablo 27’de sunulmaktadır.

Tablo 27. Katılımcıların SEÇD’nin Amacına Yönelik Görüşleri

Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A1. Öğrencilerin diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlama	+	+	+	+		+	+		+		7
A2. Topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirme	+	+		+					+	+	6
A3. Öğrencilerin okulu sevmesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
A4. Öğrencilerin okula uyum sağlaması	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
A5. Öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama			+	+	+			+	+	+	6
A6. Öğrenciler için güncel yaşam deneyimleri oluşturma	+							+	+	+	4
A7. Öğrencilerin etkinliklere katılımı artırma	+		+		+		+	+		+	6
A8. Öğrencileri araştırma ve inceleme çalışmalarına yönlendirme		+	+	+		+		+			4
A9. Öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla iletişime geçmelerini sağlama		+		+			+	+		+	5
A10. Öğrencilerin ekranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama	+	+		+	+	+	+	+	+		8
A11. Öğrencileri grup çalışmalarına özendirme	+	+		+					+	+	5
A12. Öğrencilere planlama ve uygulama becerisi kazandırma					+		+				2
A13. Öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlama	+	+		+	+		+	+	+	+	8
A14. Öğrencilerin karar verebilme becerilerini geliştirme	+	+		+	+		+	+	+	+	8
A15. Eleştirel düşünebilme becerisi kazandırma			+	+	+		+	+	+	+	7
A16. Yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma			+	+		+		+	+	+	6

Tablo 27 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD'nin amacı olarak daha çok “öğrencilerin diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlama, öğrencilerin okulu sevmesi, öğrencilerin okula uyum sağlaması, öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama, öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlama, öğrencilerin karar verebilme becerilerini geliştirme ve eleştirel ve yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma” kodlarını öne çıkardıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö9) ilgili kodlara (A1, A2, A3, A4, A5, A7, A13, A14, A15, A16) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- (Ö1) “...Bu dersin belirgin bir amacının olabileceğini düşünmüyorum. Sonuçta ucu açık bir ders ve yapacağınız her etkinlikten öğrencilerin bir kazancı olacaktır. Bu kazançların her biri bir amaç olabilir. Bu ölçüde düşündüğümüzde geniş bir amaçtan bahsedebiliriz. Ama illa da net bir cevap aranıyorsa; etkinliklere katılım gösteren, güncel hayatla baş edebilmede öğrencilere yardımcı olan, topluma uyumlu insanlar yetiştirmeyi hedef alan bir ders diyebilirim...” (A2,A7)
- (Ö2) “...İlköğretimin birinci kademesi için aslında öğrencilerden beklentileri çok yüksek tutuyor ve bu nedenle de öğretime gereğinden fazla eğiliyoruz gibi geliyor bana. Serbest etkinlik çalışmaları sayesinde bu durum aşıldı ve artık birbiriyle iletişim kuran, sorumluluk alabilen ve kendi başlarına karar verebilen özgüveni tam bireyler yetiştirme önceliği ön plana çıkmaya başladı. Özellikle öğrencilerin etkinliklere olan katılımları arttıkça özgüvenleri de artmakta. Bu durumu öğrencilerin diğer derslerinde bile takip edebilme imkânımız oluyor. Yani diğer derslere yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkiliyor...” (A5,A13,A14)
- (Ö8) “...Öğrencilerin birbiriyle iletişim kurarak bilgi ve becerilerini paylaşacağı bir ders saatine ihtiyaç vardı zaten. Özellikle 1. kademe öğrencileri için bu durum kaçınılmaz bir hal almıştı. Bu ihtiyaca cevap olarak serbest etkinlik uygulamaları programa eklendi ve amaç edinildi...” (A10)
- (Ö9) “...Özellikle ders saatlerinin azaltılması iyi oldu diye düşünüyorum. Çünkü bu durum öğrencileri okulu sadece derslerle özdeşleşmiş bir düşünce yapısından uzaklaştırarak okulun da hayatın bir parçası olabileceğini düşündürmektedir. Ders dışında yapılan bu serbest uygulama çalışmaları ile öğrenciler daha farklı yönlerini keşfetme ve geliştirme şansı bulmaktadırlar. Böylece öğrenciler kendilerini tanıdıkça okulu sevmeye ve okula uyum göstermeye başlıyorlar..” (A3,A4)
- (Ö4) “...Öğrenciler bu serbest zaman ile araştırma ve incelemeler yaparak derslerindeki eksikliklerini tamamlayabiliyorlar. Bunu yaparken de bizlerin yönlendirmeleriyle farklı ortamlarla iletişime girip gerekli incelemeleri gerçekleştiriyorlar. Bunu yaparken bizler sadece rehber oluyoruz ve öğrencileri mümkün olduğunca serbest bırakıyoruz. Böylece de öğrenci kendi kendine sorgulamalar yaparak yaratıcılığını kullanabiliyor...”(A1,A8,A9,A15,A16)

Sınıf öğretmenlerinin SEÇD’de yapmış oldukları uygulamaların neler olduğu katılımcılara sorulduğunda katılımcıların birbirinden farklı uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Katılımcılar ve ifade ettikleri uygulamalar Tablo 28’de sunulmaktadır.

Tablo 28. Katılımcıların SEÇD’de Yapmış Oldukları Uygulamalar

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Sınıf İçi	A1. Masal dinleme / anlatma	+		+					+		+	4
	A2. Fıkra dinleme / anlatma	+		+		+					+	4
	A3. Hikâye dinleme / anlatma / yazma	+	+	+			+		+	+	+	7
	A4. Atasözleri					+			+		+	3
	A5. Kitap okuma	+			+		+	+	+	+		6
	A6. Sayışmalar	+	+			+						3
	A7. Bilmece							+	+	+	+	4
	A8. Bulmaca	+					+	+	+	+		5
	A9. Güzel konuşma ve yazma	+						+	+	+	+	5
	A10. Monolog						+	+	+	+	+	5
	A11. Takviye etüt çalışmaları	+	+	+	+		+	+		+		7
	A12. Resim ve karikatür			+		+			+	+	+	5
B. Sınıf Dışı	B1. Ziyaretler (Müze vb.)		+	+	+	+		+	+	+	+	8
	B2. Doğa yürüyüşleri			+	+		+		+			4
	B3. Tiyatroya/Sinemaya gitme	+		+	+	+			+			5
	B4. Bitki ve hayvan yetiştirme							+		+	+	3
C. B.S.U	C1. Belgesel / Film İzleme	+	+			+						3
	C2. Müzikal etkinlikler	+	+	+	+	+			+	+	+	8
	C3. Folklor çalışmaları	+			+					+		3
	C4. Sergi düzenleme							+	+			2

B.S.U: Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Tablo 28 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin SEÇD’de birbirinden farklı uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu bu uygulamalar incelendiğinde ise bu uygulamalardan bazılarının sınıf içi, bazılarının sınıf dışı ve bazılarının ise birkaç sınıfın bir araya gelerek yaptığı birleştirilmiş sınıf uygulamaları olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu bu uygulamalar okuttukları sınıflara göre de değişiklik gösterebilmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğu sınıf içi uygulama olarak “hikâye dinleme / anlatma / yazma, kitap okuma ve takviye etüt çalışmaları” yaparken, sınıf dışı uygulama olarak “ziyaretler (müze, vb.) ve sinema ve tiyatroya gitme” etkinliklerini kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri ayrıca bazı geniş çaplı uygulamaları sınıfları birleştirerek yaptıklarını ifade

ederek özellikle müzikal etkinlikleri birleştirilmiş sınıf uygulamaları olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri yaptıkları bu uygulamaların okuttukları sınıf düzeylerine göre değişebileceklerini ifade ederlerken sınıf içi uygulamalarda daha çok, milli eğitim müdürlüğü tarafından tavsiye edilmese de, takviye etüt çalışmalarına vurgu yaptıkları görülmektedir.

SEÇD, öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliye farklı sorumluluklar yüklemektedir. SEÇD'nin öğrenciye yüklediği sorumluluklar konusunda katılımcılar farklı durumlar ifade etmişlerdir. Katılımcıların SEÇD'nin öğrenciye yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri Tablo 29'da sunulmaktadır.

Tablo 29. Katılımcıların, SEÇD'nin Öğrencilere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Ders İçi	A1. Etkinliklere katılımda istekli olma	+	+		+			+	+	+	+	7
	A2. Grup çalışmasına özenme	+	+		+	+		+				5
	A3. Yaratıcı düşünme ve yaratıcılığını sergileyebilme				+	+		+		+	+	6
	A4. Problem çözme		+			+				+		3
	A5. Eleştirel düşünme ve sorgulayabilme				+		+	+	+	+	+	7
	A6. Sorumluluk alma	+	+	+	+	+	+		+	+	+	9
	A7. İletişim becerisi geliştirme		+		+			+	+			4
B. Ders Dışı	B1. Ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	9
	B2. Derse hazırlıklı gelme	+			+		+	+	+	+		6
	B3. Araştırmacı olma		+	+		+			+			4
	B4. Kendi başına karar alabilme	+	+	+			+		+	+	+	7
	B5. Farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme	+	+		+		+					4

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD'nin öğrencilere yüklediği sorumluluklar konusunda iki farklı temada odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların dersin öğrencilere yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin ders içi ve

ders dışı sorumluluklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, SEÇD ile öğrencilerin ders süreçlerinde daha çok “etkinliklere katılımı istekli olma, eleştirel düşünme ve sorgulayabilme ve sorumluluk alma” gibi ders içi sorumluluklar almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ders dışı sorumluluk olarak ise daha çok “ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme ve kendi başına karar alabilme” gibi sorumluluklar almaları gerektiği ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8) ilgili kodlara (A1, A5, A6, B1, B2, B4) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- (Ö2) *“..SEÇD öğrencinin sorumluluk alarak derse etkin katılım sağlamasını gerektirmektedir. Özellikle güncel yaşama ait bir problemi çözerken kim ya da kimlerle iletişime geçeceğini bilmeli ve bu doğrultuda çalışmalar yürütmelidir. Öğrencinin özellikle bu noktada arkadaşlarıyla kuracağı bağ da önemlidir. Aralarında yapacakları iş bölümü ile probleme çözüm aramaları onların hayata yönelik sorunların çözümünde daha sağlam bir kişilik oluşturmaya yardımcı olacaktır...(A1)*
- (Ö3) *“...Öğrenci bu süreç için araştırmacı olabilmeli, kendi başına kararlar alabilmelidir..” (B4)*
- (Ö5) *“...Bu ders ile birlikte öğrenciler sorumluluk almadan korkmadan etkinliklere aktif katılım gösterebilmelidirler. Bu katılım ve etkinlik sonrasında da yaptıkları işi ve bu işteki pozisyonlarını sorgulayabilmelidirler...”(A5,A6)*
- (Ö6) *“...Dersin içeriğine yönelik bize gönderilen yazı öğrencinin sorumluluk bilinci gelişmiş eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler olarak yetişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bizden beklenen de bu ölçüde geliştireceğimiz ya da kullanacağımız etkinlik ve çalışmaları seçmemiz gerekmektedir...Öğrencinin de bu etkinliklere katılımı istekli olması ve derse yönelik hazırlıklı olması gerekir. Etkinlikte kullanılacak malzemeleri getirebilmelidir...”(A1,B1,B2)*
- (Ö8) *“...Ders süreçlerinin etkinliği ancak öğrencinin derse hazırlıklı ve ders araç-gereçlerini eksiksiz getirmesi ile mümkün olabilmektedir...”(B1,B2)*

SEÇD'nin öğretmene yüklediği sorumluluklar konusunda katılımcılar farklı durumlar ifade etmişlerdir. Katılımcılar ve bu katılımcıların SEÇD'nin öğretmene yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri Tablo 30'da sunulmaktadır.

Tablo 30. Katılımcıların, SEÇD'nin Öğretmenlere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Ders İçi	A1. Öğrencilerin derse katılımını sağlama	+				+		+	+	+	+	6
	A2. Liderlik yapabilme		+				+			+	+	4
	A3. Üretken olma	+	+	+	+	+		+	+		+	8
B. Ders Dışı	B1. Derse hazırlıklı gelme	+	+		+	+	+		+	+		7
	B2. Okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama						+		+		+	3
	B3. Bireysel farklılıklara göre etkinlik tasarlama	+	+	+		+		+	+	+	+	8
	B4. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre etkinlikler tasarlama		+			+			+		+	4
	B5. Hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlama	+	+		+	+		+	+		+	7
	B6. Uygulamalardaki eksiklikleri belirleme	+		+					+	+		4
	B7. Okul dışı etkinlikler için idari izin alma	+	+	+							+	4
	B8. Yeniliklere ve değişime açık olma					+			+	+	+	4
	B9. Program geliştirme	+	+		+	+	+	+	+	+	+	9

Tablo 30 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD'nin öğretmenlere yüklediği sorumluluklar konusunda iki farklı temada odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların dersin öğretmenlere yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin ders içi ve ders dışı sorumluluklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, SEÇD'nin öğretmene “öğrencilerin derse katılımını sağlama ve üretken olma” gibi ders içi sorumluluklar yüklediğini ifade ederlerken, “derse hazırlıklı gelme, bireysel farklılıklara göre etkinlikler tasarlama, hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlayabilme ve program geliştirme” gibi ders dışı sorumluluklar yüklediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların (Ö7, Ö8, Ö10) ilgili kodlara (A1, A3, B1, B3, B5, B9) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö7) “...Öğrencilerimizin hepsi birbirinden farklı özelliklere ve zekâ yapılarına sahipler. Biz öğretmenlere düşen en büyük zorluk ve sorumluluk da bunların hepsini içine alabilecek etkinlikler bulabilmektir. Diyelim buldunuz, bu durumda da yapılması gereken hazır olan bu etkinlikleri öğrencilerinizin seviyesine çekmeniz gerekiyor. Tabi ki bunların hepsini bir anda yapmak mümkün değil. O zaman da

programlama yapmak durumundasınız. Zümre arkadaşıyla bir araya gelip bir şeyler oluşturmaya çalışıyoruz. Bir dönemlik olmasa da aylık programlar oluşturuyoruz...”(B3,B5,B9)

(Ö8) “...Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi şart ama bir önceki haftadan öğrencilere ne yapılacağı nelerin gerekli olduğu verilmeli. Bu nedenle de dersin bir programa ihtiyacı olduğu kesin. Bize böyle bir program sunulmadığı için kendimiz bu programı geliştirmek durumundayız...Bazen öyle durumlarda oluyor ki ders süreci sizi kendiliğinden o an etkinlik tasarlamaya götürüyor. Bu nedenle de üretken olmak zorunda hissediyorsunuz kendinizi...”(A3,B1,B9)

(Ö10) “...Öğretmen olarak öğrencilerimizi derse çekebilecek, onları eğlendirebilecek ve aynı zamanda eğlenirken bir takım becerileri kazandırabileceğimiz etkinlikler seçebilmeliyiz. Seçilen bu etkinlikler çevre şartlarına, öğrencilerin her birinin yapısına ve ekonomik yapılarına uygun olması gerekiyor....Bu ders ile öğrencilere her anlamda liderlik yapmak durumundasınız ve öğrencilerin derse katılımını desteklemelisiniz. Siz arabanın ön onlar arka tekeri olmalılar. Özellikle sınıf ya da okul dışı etkinliklerde bunu çok fazla hissediyorsunuz. Çünkü bir anda sınıf hakimiyetini kayırabiliyorsunuz...Bu tür etkinlikler için idari izin almak ve takip etmek zorundasınız. Bunları da en az 1 ay önceden planlamalı ve programlamalısınız...”(A1,B3,,B7,B9)

SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği sorumluluklar konusunda katılımcılar farklı durumlar ifade etmişlerdir. Katılımcılar ve bu katılımcıların SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri Tablo 31'de sunulmaktadır.

Tablo 31. Katılımcıların, SEÇD'nin Okul Yöneticilerine Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Okul İçi	A1. Ders sürecini denetleme		+			+			+			3
	A2. Liderlik yapabilme	+		+				+			3	
	A3. Uygulamalardaki eksiklikleri belirleme	+		+					+	+	+	5
	A4. Öğretim materyali desteği sağlama		+	+	+		+	+	+	+	+	8
	A5. Program oluşturmada öğretmene rehberlik etme	+	+	+	+			+	+	+	+	8

Tablo 31'in devamı

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
B: Okul Dışı	B1. Yeniliklere ve değişime açık olma	+				+			+	+	+	5
	B2. Okul dışı etkinlikler için idari izin alma	+	+	+	+	+		+	+	+	+	9
	B3. Dersin öneminin farkında olma	+	+		+	+	+	+	+		+	8
	B4. Dersin içeriği konusunda veli ve öğretmenleri bilgilendirme	+				+		+				3
	B5. Farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme	+	+		+		+					4

Tablo 31 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği sorumluluklar konusunda iki farklı temada odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların dersin okul yöneticilerine yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin okul içi ve okul dışı sorumluluklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, SEÇD'nin okul yöneticilerine özellikle “ öğretim materyali desteği sağlama ve program oluşturmada öğretmene rehberlik etme” gibi okul içi sorumluluklar yüklediğini ifade ederlerken, okul dışı sorumluluk olarak ise “ okul dışı etkinlikler için idari izin alma ve dersin öneminin farkında olma” gibi sorumluluklar yüklediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların (Ö3, Ö5, Ö7) ilgili kodlara (A2, A3, A4, A5, B1, B2, B4) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö3) “...Müdür bey daha çok uygulamalardaki eksiklikleri bizim aracılığımızla tespit edip eksiklikleri özellikle ihtiyaç duyduğumuz ders malzemelerini temin ediyor...Eğer okul dışı uygulamamız varsa idari yazışmaları yaparak bizi yönlendiriyorlar, nereye gidileceği konusunda...” (A3,A4,B2)

(Ö5) “...Aslında dersin ne öğrenci, ne veli, ne öğretmen ne de yönetici tarafından önemsendiğini sanmıyorum. Özellikle yöneticilerimiz bu konuda önderlik yapmalı ve dersin önemi konusunda hepimizi bilgilendirmeliler. Tepeden inme bir ders geldi, al uygula dediler....Ders süreçleri mutlaka denetlenmelidir. Diğer derslerdeki eksikliklerinizi bu derste kapatmayın diyorlar ama çevremdeki pek çok arkadaşım bu derste eksik kalan konularını tamamlıyorlar. Çünkü ne yapacaklarını bilmiyorlar...Müdür ve müdür yardımcıları idari izin yazışmaları ile birlikte ilgili birimlerle iletişime geçmeli ve yenilik ve değişimlerden haberdar olmalıdırlar. Onlar her an hazır olmalı ki bizler de onların bu donanımlarından faydalanabilelim. Özellikle de veliler bilgilendirilmeli...”(A2,B1,B2,B4)

(Ö7) “...Program oluştururken müdür beye çok ihtiyacımız oluyor. Programı geliştirirken açıkçası bizi yönlendirmesini bekliyoruz. Okulun mevcut durumu nedir, hangi kaynaklara sahibiz, okul dışı bir etkinlik düzenleyebilir miyiz, nereye nasıl gibi soruları kendimize değil, müdür beye sorabilmeliyiz. Zümre toplantılarında en azından müdür yardımcısı yanımızda olsa hiç fena olmaz ama maalesef aksaklıklar oluyor...”(A2,A5)

SEÇD'nin velilere yüklediği sorumluluklar konusunda katılımcılar sınırlı sayıda durumlar ifade etmişlerdir. Katılımcılar ve bu katılımcıların SEÇD'nin velilere yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri Tablo 32'de sunulmaktadır.

Tablo 32. Katılımcıların, SEÇD'nin Velilere Yüklediği Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Ders İçi	A1. Ders araç-gereçlerini temin etme	+		+					+	+	+	5
	A2. Etkinliklere katılım sağlama					+			+		+	3
B. Ders Dışı	B1. Dersin öneminin farkında olma	+		+	+		+	+			+	6

Tablo 32 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD'nin velilere yüklediği sorumluluklar konusunda iki farklı temada odaklandıkları görülmektedir. Katılımcıların dersin velilere yüklediği sorumluluklar konusundaki görüşleri incelendiğinde, bu görüşlerin ders içi ve ders dışı sorumluluklardan oluştuğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, SEÇD'nin velilere “ders araç-gereçlerini temin etme ve etkinliklere katılım sağlama” gibi ders içi sorumluluklar yüklediğini ifade ederlerken, ders dışı sorumluluk olarak ise “dersin öneminin farkında olma” şeklinde bir sorumluluk yüklediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların (Ö5, Ö8, Ö10) ilgili kodlara (A1, B1, B2) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö5) “...Her şeyden önemlisi velinin dersi ihmal etmesidir. Veliler bu dersi pek ciddiye almıyorlar. Hatta bu derste test çözülmesi taraftarlar. Ama bu yasak ve uygulanması benim açımdan mümkün değil. Kesinlikle velilerin ders hakkında bilgilendirilmesi ve dersin öneminin onlara anlatılması gerekir. Onlar dersin önemini fark ederse öğrencilere de yansır ve öğrenciler ders ile ilgili malzemeler konusunda hazırlıklı gelirler...”(A1,B1)

(Ö8) “...Bu dersin veli katılımı için bulunmaz bir fırsat olduğuna inanıyorum. Bu ders saatleri için tıpkı okul öncesinde olduğu gibi her veli kendi ilgi alanı doğrultusunda etkinliklerimize katılabilirler diye düşünüyorum...”(A2)

(Ö10) “...Velilerin derse katılım sağlamaları öğrencileri daha fazla motive etmekte ve ders katılımlarını etkilemektedir. O nedenle veliler etkinliklere davet edilmeli ve onların da katılım sağlaması teşvik edilmelidir. Şu an için dersin öneminin farkında olmayan veliler bu sayede ders hakkında yeterli ciddiyeti gösterirler bence...”(A2,B1)

SEÇD'nin öğretmen ve öğrenciye getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar konusunda katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcıların birbirinden farklı görüşlere yer verdikleri görülmektedir. Katılımcıların SEÇD'nin öğrenciye sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusundaki ifadelerinden doğan kodlar Tablo 33'te sunulmaktadır.

Tablo 33. Katılımcıların, SEÇD'nin Öğrencilere Sağladığı Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı (Öğrenci)	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Avantajlar	A1. Ders yükünün azalması		+			+	+		+	+	+	6
	A2. Günlük yaşam problemleriyle yüzleşmeyi sağlama	+							+	+	+	4
	A3. Sosyalleşmeyi sağlama	+	+		+	+	+	+	+	+		8
	A4. Ders algısının değişmesi				+							1
	A5. Bireyin kendisini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunması	+	+							+	+	4
	A6. Bireyin kendi yeteneklerini daha iyi tanıyabileceği bir ortam sunması		+		+		+			+	+	5
	A7. Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması	+	+	+	+		+					5
	A8. Gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi	+				+		+	+	+	+	6
	A9. Okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması	+	+	+		+	+		+	+	+	8
	A10. Etkinliklere katılımı artırarak bireyi aktifleştirmesi		+		+							2

Tablo 33'ün devamı

Tema	Kod No/Kod Adı (Öğrenci)	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Avantajlar	A11. Bireylere yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunması	+			+				+	+	+	5
	A12. Bireylere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunması	+			+				+	+		4
	A13. Bireyleri araştırma yapmaya sevk etmesi		+	+		+			+			4
B. Dezavantajlar	B1. Ders yükünün azalması	+		+								2
	B2. Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması					+				+	+	3
	B3. Ders araç-gereçlerinin temininin zor olması	+	+					+				3
	B4. Ders algısının değişmesi	+	+		+	+	+			+	+	7

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin öğrenciye “ders yükünün azalması, günlük yaşam problemleriyle yüzleşmeyi sağlama, sosyalleşmeyi sağlama, ders algısının değişmesi, bireyin kendisini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunması, bireyin kendi yeteneklerini daha iyi tanıyabileceği bir ortam sunması, ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi, bireyleri araştırma yapmaya sevk etmesi, etkinliklere katılımı artırarak bireyi aktifleştirmesi, bireylere yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunması, bireylere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunması ve okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması” gibi avantajlar sağladığını ifade etmektedirler. Katılımcılar, SEÇD'nin ayrıca öğrenciye “ders yükünün azalması, ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, ders araç-gereçlerinin temininin zor olması ve ders algısının değişmesi” gibi dezavantajlar getirdiğini ifade etmektedirler. Tablo 33'e dikkat edildiğinde, “ders yükünün azalması, ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması ve ders algısının değişmesi” gibi durumların öğrenci açısından avantaj ya da dezavantaj olarak algılanmasının öğretmenden öğretmene değiştiği de görülmektedir. Katılımcıların çoğu SEÇD'nin özellikle öğrencilerin sosyalleşmesi ve okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması noktasında avantajlar sağladığına vurgu yaparlarken, SEÇD ile birlikte öğrencilerdeki ders algısının değişmesinin öğrenciler açısından dezavantaj yaratabileceğine vurgu yapmışlardır. Bazı

katılımcıların (Ö1, Ö9) ilgili kodlara (A2, A3, A5, A7, A8, A9, B2, B4) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

- (Ö1) “...Dersin karne notu olarak değerlendirmesinin olmaması tam isabet olmuş. Evet veliler ya da öğrenciler biraz ciddiyetsiz yaklaşıyor olabilirler ama bu sayede öğrenciler daha rahat araştırarak esnek düşünüp kendilerini rahatça ifade edebiliyor ve eleştirel bakış açısı gösterebiliyorlar. Karne notunun bir baskı aracı olduğunu fark ettim bu ders sonrasında...Gün içerisinde matematiktir, fendir yoruluyor zihinleri ve bu ders istirahat ettiriyor...Okul dışı etkinlikler sayesinde yakın çevrelerindeki sorunların farkına vararak güncel hayattaki problemleri fark ediyorlar. Onlarla baş etme yollarını bir ortamda tartışabiliyorlar...”(A2,A7,A8,B2)
- (Ö9) “...Öğrencilerin bu ders sayesinde birbirleriyle, benimle, yakın çevreleriyle iletişimlerinin arttığını görüyorum. Özellikle ders kapsamında yaptığımız sınıf ve okul dışı uygulamaların bunu tetiklediğini düşünüyorum. Her şeyden önemlisi kendileri ile iletişim kurdular. Yeteneklerinin farkına vardılar, kendilerini tanıdılar, kendilerini ifade etmeye çalıştılar. Henüz bu dersi uygulamaya başlayalı çok kısa bir süre oldu ama öğrencilerimdeki değişimi görebiliyorum. Bu değişim onların okula olan tutumlarını da olumlu yönde değiştiriyor...Aslında bu ders bir ders mi acaba? Öğrencide dersin nasıl olduğuna dair bir önyargı var ve öğrenciler eğer bu ders ise her ders böyle olmalı gibi bir mantık yürütüyorlar...Ders süreci de karne notu olarak kullanılmayınca öğrenci gözünde bir ciddiyetsizlik başlıyor...” (A3,A5,A6,A9,B2,B4)

Katılımcıların SEÇD'nin öğretmene sağladığı avantajlar ve dezavantajlar konusundaki ifadelerinden doğan kodlar ise Tablo 34'te sunulmaktadır.

Tablo 34. Katılımcıların, SEÇD'nin Öğretmene Sağladığı Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı (Öğretmen)	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Avantajlar	A1. Ders yükünü azaltması	+	+	+	+	+	+	+		+	+	9
	A2. Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması	+	+	+			+	+	+		+	7
	A3. Programın esnek tutularak kararın öğretmene bırakılması				+				+			2
	A4. Velinin derse katılımını sağlayarak veli-öğretmen etkileşimini kuvvetlendirmesi					+			+	+	+	4

Tablo 34'ün devamı

Tema	Kod No/Kod Adı (Öğretmen)	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
B. Dezavantajlar	B1. Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması				+	+				+		3
	B2. Öğretmenin iş yükünü artırması	+	+	+		+	+	+			+	7
	B3. Programın esnek tutularak kararın öğretmene bırakılması	+		+		+	+					4
	B4. SEÇD ile ilgili hizmet içi eğitim eksikliği		+	+	+		+		+	+		6
	B5. Ders araç-gereçlerinin temininin zor olması	+	+				+					3
	B6. Ders sürecini planlamanın zor olması	+		+						+		3

Tablo 34 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin öğretmene “ders yükünün azalması, ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, programın esnek tutularak kararın öğretmene bırakılması, velinin derse katılımını sağlayarak veli-öğretmen etkileşimini kuvvetlendirmesi” gibi avantajlar sağladığını ifade etmektedirler. Katılımcılar SEÇD'nin ayrıca öğretmene “ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, öğretmenin iş yükünü artırması, programın esnek tutularak kararın öğretmene bırakılması, ders araç-gereçlerinin temininin zor olması, dersin içeriği ile ilgili hizmet içi eğitim eksikliği ve ders sürecinin planlanmasının zor olması” gibi dezavantajlar getirdiğini ifade etmektedirler. Tablo 34'e dikkat edildiğinde, “ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması ve programın esnek tutularak kararın öğretmene bırakılması” gibi durumların öğretmene avantaj ya da dezavantaj sağladığı yönündeki algılamanın öğretmenlerden öğretmene değiştiği de görülmektedir. Katılımcılar SEÇD'nin özellikle öğretmenlerin ders yükünü azaltması noktasından avantaj sağladığına vurgu yaparlarken, dersin belirli bir programının olmaması sebebiyle öğretmene ek yük getirmesi noktasında ise öğretmene dezavantaj sağladığına vurgu yapmaktadırlar. Bazı katılımcıların (Ö1, Ö3, Ö8) ilgili kodlara (A1, A4, B2, B3, B4, B6) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö1) “...Aslında bizim ders yükümüzün azalmış olması bir avantaj ama sorumluluğumuz arttı diyebilirim. Her ne kadar ders içeriği yokmuş gibi görünse de yapılması düşünülen etkinlikler ve bunların planlanması yükümüzü artırıyor...Velilerin ders sürecine dahil olması gerekir ve bunu başarabilirsek daha sağlıklı bir iletişim kurulabilir...”(A1,A4,B2)

(Ö3) “...Dersin bir müfredat programı olmayınca bütün yük biz öğretmenlerin sırtına yüklenmiş durumda. Bütün her şeyiyle ders sürecinde öğretmen sorumlulukları

almış durumda. Açıkçası net olarak ne tür etkinlikleri kullanmamız gerektiği konusunda sıkıntılarımız var. Hiçbir bilgilendirme olmadı. Sadece 2 sayfalık bir talimatname ile dersi yürütmeye çalışıyoruz...”(B3,B4)

(Ö8) “...Dersi planlama süreci ve planlamayı uygulama süreci biraz sıkıntı oluşturuyor bende. Planlarken hangi etkinliği ne sırada nasıl uygulamayı düşündüğümüzü yazıyoruz ama uygulamaya gelince uygulayamıyorsunuz. Sınıf kontrolü zor oluyor ve birden bire doğaçlama olarak kendinizi hiç de planlamadığınız bir etkinlik içinde bulabiliyorsunuz...” (B4,B6)

SEÇD’de yaşanan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların birbirinden farklı sorunlardan bahsettikleri görülmektedir. Katılımcıların ders sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili ifadeleri incelendiğinde, katılımcıların ders sürecinin aktif katılımcıları olan öğretmen ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla birlikte, ders sürecinin pasif katılımcıları ve destekleyici unsurları olan yönetici, veli, okul ve bakanlık kaynaklı sorunları dile getirdikleri görülmüştür.

Katılımcıların SEÇD’de yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak ders sürecinin aktif katılımcıları olan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunları Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35. Katılımcıların, SEÇD’de Yaşanan Öğretmen ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Öğrenci Kaynaklı	A1. Etkinlik materyallerini sağlayamama	+		+	+							3
	A2. Özgüven eksikliği						+		+	+		3
	A3. Sorumluluk almaktan kaçınma	+	+	+	+	+	+		+	+	+	9
	A4. Etkinliklere katılımı isteksiz olma	+		+			+	+				4
	A5. Dersi ciddiye almama	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
B. Öğretmen Kaynaklı	B1. Bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma	+	+	+		+	+	+		+		7
	B2. Eğitim teknolojilerini kullanamama	+	+			+						3
	B3. Sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma	+			+				+	+	+	5
	B4. Dersi ciddiye almama	+	+		+		+		+		+	6
	B5. Etkinlik materyallerini sağlayamama	+	+				+					3

Tablo 35'in devamı

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A. Öğretmen Kaynaklı	B6. Etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate alamama	+		+	+	+	+			+	+	7
	B7. Sorumluluk almaktan kaçınma	+		+					+	+	+	5
	B8. Yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe	+	+	+	+		+		+	+	+	8
	B9. Okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmaların uzun sürüyor olması kaygısı	+		+	+		+	+	+		+	7

Tablo 35 incelendiğinde, katılımcılar, SEÇD sürecinde “etkinlik materyallerini sağlayamama, özgüven eksikliği, dersi ciddiye almama, etkinliklere katılımı isteksiz olma ve sorumluluk almaktan kaçınma” gibi öğrencilerden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar, bununla birlikte ders sürecinde “bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma, eğitim teknolojilerini kullanamama, sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma, dersi ciddiye almama, okul dışı etkinliklerin uzun sürüyor olmasından kaynaklanan kaygı, etkinlik materyallerini sağlayamama, etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate alamama, güvenlik problemlerin nedeniyle sorumluluk almaktan kaçınma ve yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe” gibi öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar da yaşanabildiğini ifade etmişlerdir. Tablo 35 dikkatle incelendiğinde, “etkinlik materyallerini sağlayamama, sorumluluk almaktan kaçınma ve dersi ciddiye almama” gibi sorunların hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden kaynaklanan sorunlar olabileceği görülmektedir. Katılımcılar ders sürecinde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlardan en çok öğrencilerin dersi ciddiye almamasını önemli bir sorun olarak vurgularlarken, öğretmen kaynaklı sorunlardan ise en çok etkinliklerin oluşturulması esnasında bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma, okul ve çevre şartlarına göre etkinlik tasarlayamama ve yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe konularına vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcıların (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9) ilgili kodlara (A2, A3, A4, A5, B1, B2, B4, B7, B8) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö1) “...Bu dersin önemli özelliklerinden birisi birbirinden farklı çok sayıda etkinlik kullanabilmektir. Bunu başarabilmek için de eğitim teknolojilerine hakim olmak gerekir. Ama bu noktada yetersiz olduğumuz çok nokta var. Bu anlamda da öğretmen olarak sorun yaşamıyorum desem yalan olur...dersin yürütülmesi sırasında özellikle kullanmamız gereken okul dışı etkinlikleri kullanamıyoruz.

Tablo 36'nın devamı

Tema	Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f	
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10		
B. Veli Kaynaklı	B1. Dersi ciddiye almama	+		+	+		+	+		+	+	7	
	B2. Etkinliklere katılımda isteksiz olma		+			+			+	+	+	5	
	B3. Etkinlik materyallerini sağlayamama								+	+	+	3	
	B4. Sorumluluk almaktan kaçınma	+	+	+		+		+	+	+	+	8	
C. Okul Kaynaklı	C1. Sınıftaki eğitim teknolojilerinin donanım açısından yetersiz olması							+		+	+	+	4
	C2. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	+	+		+				+				4
	C3. Okulun konumunun merkezden ve imkânlardan uzak olması						+		+	+	+	+	5
	C4. Okulun derse yönelik farklı öğrenme ortamlarının olmaması	+	+		+	+			+	+	+	+	8
D. Bakanlık Kaynaklı	D1. Belirgin bir programın olmaması	+	+	+				+	+				5
	D2. Programın tamamen esnek bırakılmış olması	+	+			+			+	+			5
	D3. Hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için içeriğin anlaşılabilmesi			+	+	+		+		+	+		6
	D4. Öğretmeni ve veliyi yeterince bilgilendirmeme	+	+	+	+	+							5
	D5. Bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması	+	+		+	+			+				5

Tablo 36 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD sürecinin pasif katılımcıları olan yönetici ve velilerden kaynaklanan pek çok sorunu dile getirdikleri görülmektedir. Katılımcılar, ders sürecinde yaşanan yönetici kaynaklı sorunlar için “öğretmeni yeterince bilgilendirmeme, veliyi yeterince bilgilendirmeme, denetim yetersizliği, sorumluluk almaktan kaçınma, okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarının uzun sürmesi ve takipsizlik ve dersi ciddiye almama” gibi sorunları ifade ederlerken, veli kaynaklı sorunlar için ise “dersi ciddiye almama, etkinliklere katılımda isteksiz olma, etkinlik materyallerini sağlayamama ve sorumluluk almaktan kaçınma” gibi sorunları ifade etmişlerdir.

Katılımcılar yönetici ve veli gibi pasif katılımcılardan kaynaklanan sorunlar yanında SEÇD'nin destekleyici unsurları olan okullar ve bakanlıktan kaynaklanan sorunları da dile getirmişlerdir. Katılımcılar, "okulun konumunun merkezden ve imkânlardan uzak olması,, okulun derse yönelik farklı öğrenme ortamlarının olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve sınıftaki eğitim teknolojilerinin donanım açısından yetersiz olması" gibi okul kaynaklı sorunların yanında, "belirgin bir programın olmaması, programın tamamen esnek bırakılmış olması, bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması, öğretmeni ve veliyi yeterince bilgilendirmeme ve hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için içeriğin anlaşılabilmesi" gibi bakanlıktan kaynaklanan sorunların olduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcılar, yönetici ve veli kaynaklı sorunlardan daha çok yönetici ve velilerin sorumluluk almaktan kaçınması konusunda sorunlar yaşadıklarına vurgu yaparlarken, okul kaynaklı sorunlardan okulun konumunun merkezden ve imkânlardan uzak olmasına ve bakanlık kaynaklı sorunlardan ise hizmet içi eğitim ortamının oluşturulmaması nedeniyle içeriğin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılabilmesi konularına vurgu yapmışlardır. Bazı katılımcıların (Ö3, Ö5, Ö8) ilgili kodlara (A3, B1, B2, B4, C1, C2, C3, D1, D3, D4) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

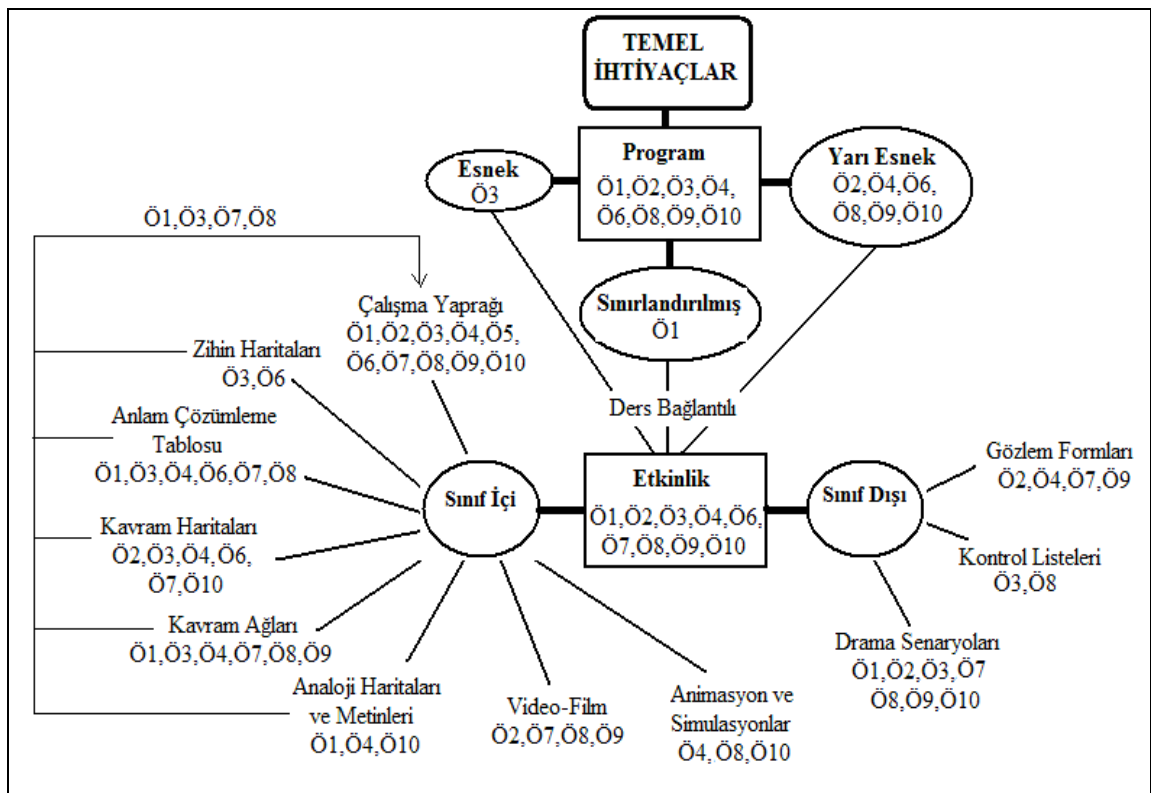
(Ö3) *"...Böyle herhangi bir programı olmayan bir dersi böyle kalabalık sınıflarda uygulamak mümkün değil gibi geliyor bana...Bu dersin tamam olarak ne ifade ettiği konusunda ne velinin ne de bizim tam bir bilgimiz yok. Mutlaka bir hizmet içi eğitim semineri ile aydınlatılmalıyız. Tabi biz de velileri bu konuda aydınlatmalıyız... dersi pek de ciddiye almıyoruz açıkçası ve yasak olmasına rağmen bazen diğer derslerdeki konu eksikliklerimizi bu derste tamamlıyoruz.."*(C2,D1,D3,D4)

(Ö5) *"...Aslında dersin ne öğrenci, ne veli, ne öğretmen ne de yönetici tarafından önemsendiğini sanmıyorum. Özellikle yöneticilerimiz bu konuda önderlik yapmalı ve dersin önemi konusunda hepimizi bilgilendirmeliler...Veli dersin genel içeriği konusunda bilgi sahibi olmayınca bu bizim için de geçerli dersi önemsiz görmek normal. Ders önemsiz görülünce de veli sorumluluk almıyor ve etkinliklere katılmak istemiyor çünkü ne yapacağını bilmiyor...Okul şehir merkezinin imkanlarından faydalanacak kadar yakın değil. Kendi şartlarımızı zorlasak diyoruz ama okulda dersin amaçlarına uygun yürütüleceği ortamlar çok sınırlı. Bu tür ortamlar oluşturmak gerekiyor ama bunu okul olarak yapmak çok zor bence. MEB artık sınıf algısını değiştirmeli diye düşünüyorum..."*(A3,B1,B2,B4,C3,C4)

(Ö8) *"...Özellikle merkezden uzak olmak bazen bizim için rahatlık oluyor. Çünkü sürekli teftiş probleminiz yok. Bu rahatlığı başta okul yönetiminde gördüğünüz için bu durum size de sirayet ediyor. Aynı şekilde veli de bu durumu görüyor ve ne katılım sağlıyor, ne etkinlik materyalleri için çocuğunu teşvik ediyor ne de dersi*

önemiyor...Okulda projeksiyon cihazı olan tek sınıfımız var ve kullanmıyoruz...Ders hakkında yeterli bilgi birikimimiz yok. Tamamen öğretmenin insafına bırakılmış durumda. Bu konuda bir hizmet içi eğitim verilmesi zaruri bence..."(B1,B2,C1,C3,D1,D3,D4)

SEÇD'ye yönelik sınıf öğretmenlerinin temelde ihtiyaç duydukları unsurların neler olduğu sorusuna yönelik olarak katılımcılar birbirine bağlı birçok farklı unsurlardan bahsetmişlerdir. Bu bağlamda bu unsurlar arasındaki ilişkiyi sergileyebilme adına bir ilişki ağı (network) oluşturulmuş ve Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Katılımcıların SEÇD kapsamında ihtiyaç duyduğu unsurlara yönelik görüşler

Şekil 8 incelendiğinde katılımcılar, SEÇD kapsamında bir programa ihtiyaç duyduklarını belirtirken, katılımcılardan Ö3, programın tamamen esnek olması gerektiğini ifade ederken, Ö1 ise sınırlandırılmış çerçeve bir programın kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Mülakat çalışmasının yürütüldüğü diğer katılımcılardan Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9 ve Ö10 ise yarı esnek bir programın oluşturularak kullanılması gerektiği fikrini ileri sürmüşlerdir. SEÇD kapsamında program geliştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcıların tümü oluşturulacak programda ders bağlantılı etkinliklerin kullanılması gerektiği fikrinde ortak bir görüş bildirmişlerdir. Oluşturulacak etkinliklerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerden

oluşması gerektiğini ileri süren katılımcılar sınıf içi ve sınıf dışında kullanılmak üzere bazı etkinlik tiplerine örnekler vermişlerdir. Sınıf içi uygulamalar için animasyon ve simülasyonlar, video-film, analogi haritaları ve metinler, kavram ağları, kavram haritaları, anlam çözümlene tabloları, zihin haritaları ve çalışma yapraklarına ihtiyaç duyduklarını ifade eden katılımcılar, sınıf dışı uygulamalar için ise drama senaryoları, gözlem formları ve kontrol listelerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö7 ve Ö8 tüm bu etkinliklerin bir çalışma yaprağına gömülü olarak verildiği rehber materyallerin işlerini kolaylaştıracağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Daha etkin ve verimli bir SEÇD süreci için katılımcılara neler önerebilecekleri sorulduğunda, katılımcıların birbirinden farklı görüşlere yer verdikleri görülmektedir. Katılımcılar ve katılımcıların sundukları öneriler Tablo 37’de sunulmaktadır.

Tablo 37. Katılımcıların Daha Etkin ve Verimli Bir SEÇD’ye Yönelik Görüşleri

Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A1. Etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı			+					+	+	+	4
A2. Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı	+		+	+				+		+	5
A3. Ders süreci iyi planlanmalı	+	+			+	+		+	+	+	7
A4. Etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı				+			+	+	+	+	5
A5. Diğer derslerle ilişkilendirilmeli	+	+	+	+		+		+	+	+	8
A6. Ders sürecine veli dahil edilmeli	+		+			+		+	+	+	6
A7. Yarı esnek bir program oluşturulmalı		+		+		+		+	+	+	6
A8. Sınırlandırılmış bir program olmalı	+										1
A9. Etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşmalı	+	+	+	+		+	+	+	+	+	9
A10. Proje ödevleri ve performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı		+			+			+	+	+	5
A11. Son ders saatlerinde yapılmalı			+				+				2
A12. Diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı	+	+	+			+		+		+	6
A13. Somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı	+	+						+	+		4
A14. Sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli	+		+			+		+	+	+	6
A15. Okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı			+	+	+						3

Tablo 37'nin devamı

Kod No/Kod Adı	Katılımcılar										f
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	
A16. Öğretmenler ve veliler yeterince bilgilendirilmeli	+					+		+	+		3
A17. Okullarda bu dersin işlenebileceği uygun ortamlar oluşturulmalı	+	+		+	+		+	+	+		7

Tablo 37 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin işlenişine yönelik olarak, “etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı, etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı, ders süreci iyi planlanmalı, etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı, diğer derslerle ilişkilendirilmeli, ders sürecine veli dahil edilmeli, yarı esnek bir program oluşturulmalı, sınırlandırılmış bir program olmalı, etkinlikler sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşmalı, proje ödevleri ve performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı, son ders saatlerinde yapılmalı, diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı, somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı, sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli, okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı, öğretmenler ve veliler yeterince bilgilendirilmeli ve okullarda bu dersin işlenebileceği uygun ortamlar oluşturulmalı” şeklinde öneriler getirdikleri görülmüştür. Katılımcıların özellikle, ders sürecinin iyi planlanması gerektiği, dersin işlenebileceği uygun ortamların oluşturulması gerektiği, diğer derslerle ilişki kurulması gerektiği ve sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiği yönündeki önerilere vurgu yaptıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların (Ö1, Ö3, Ö8) ilgili kodlara (A3, A5, A6, A7, A9, A12, A14, A17) yönelik ifadeleri aşağıdaki gibidir:

(Ö1) “...SEÇD çok faydalı bir ders olmasına rağmen okullarda bu ders için oluşturulmuş uygun ortamlar bulunmamaktadır. Bu tür ortamların artırılması gerekir. Spor salonları, kütüphaneler, drama salonları vb. ortamlara ihtiyaç var. Ayrıca gerek sınıf ortamları ve gerekse saydığımız bu ortamlar teknolojik olarak da tam donanımlı olmalıdırlar...” (A17, A14)

(Ö3) “...Ders sürecinde akademik bir içeriğin olmaması eksiklik oluşturmamalı bence. Bu nedenle yapılacak sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde diğer derslerle ilişkiler kurulmalı ve veliler ders sürecine dahil edilebilmelidir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda farklı kurumlardan faydalanılmalı ve onlarla işbirliğine geçilmelidir...” (A5,A6,A12)

(Ö8) “...Dersin verimli halde işlenebilmesi için iyi planlanmış olması gerekir. Bunun içinde ders süreci belirli bir programa bağlanmalı. Bu program ne tamamen sınırlı ne de esnek olmalıdır. Yarı esnek bir program oluşturulabilir. Programda sınıf içi ve sınıf dışı ortamların kullanılabileceği etkinlikler oluşturulmalıdır...” (A3,A7,A9)

4.1.2. İhtiyaç Analizine Yönelik Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemler sonucunda, SEÇD kapsamında sınıf öğretmenlerinin SEÇD’de kullanmış oldukları etkinlik ve uygulamalar Tablo 38’de sunulmaktadır.

Tablo 38. Gözlemler Esnasında Katılımcıların Kullanmış Oldukları Etkinlikler ve Kullanma Sıklıkları

Tema	Etkinlikler	Katılımcılar					Toplam		Genel Toplam Σf
		Ö1	Ö4	Ö6	Ö8	Ö10	Σ (40s)	%	
		f	f	f	f	f	f	%	
A. Sınıf İçi	A1. Masal dinleme / anlatma	-	-	-	2	1	3	7.5	216
	A2. Fıkra dinleme / anlatma	4	2	2	7	4	19	42.5	
	A3. Hikâye dinleme / anlatma	3	-	3	2	3	11	27.5	
	A4. Atasözleri	-	-	-	3	2	5	12.5	
	A5. Kitap okuma	5	7	6	6	4	28	70.0	
	A6. Sayışmalar	4	-	3	-	3	10	25.0	
	A7. Bilmece	1	2	3	5	8	19	42.5	
	A8. Bulmaca	6	5	7	3	6	27	67.5	
	A9. Güzel konuşma ve yazma	2	-	-	-	2	4	10.0	
	A10. Monolog	-	-	4	3	1	8	20.0	
	A11. Takviye etüt çalışmaları	8	8	5	3	6	30	75.0	
	A12. Resim ve karikatürler	4	2	4	6	5	21	52.5	
	*A13. Kukla oyunları	-	-	-	1	3	4	10.0	
	*A14. Drama çalışmaları	1	2	2	1	3	9	22.5	
	*A15. Şiir	2	2	1	4	4	13	32.5	
	*A16. Münazara çalışmaları	-	-	-	2	2	4	10.0	
B. Sınıf Dışı	B1. Ziyaretler (Müze vb.)	1	1	1	-	-	3	7.5	11
	B2. Doğa yürüyüşleri	-	-	-	-	1	1	2.5	
	B3. Tiyatroya / Sinemaya gitme	-	1	1	-	-	2	5.0	
	B4. Bitki ve hayvan yetiştirme	-	-	-	-	5	5	12.5	
C. Birleştirilmiş	C1. Belgesel / Film İzleme	2	1	1	-	-	4	10.0	43
	C2. Müzikal etkinlikler	3	4	4	5	4	20	50.0	
	*C3. Tiyatro gösterisi hazırlama	-	8	-	-	-	8	20.0	
	*C4. Orotoryo gösterisi	-	-	5	-	-	5	12.5	
	*C5. Spor müsabakaları	1	1	1	1	2	6	15.0	

*Gözlem sırasında ortaya çıkan yeni (mülakat dışı) uygulamalar, s:saat

Tablo 38 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin mülakat çalışmaları esnasında ifade etmiş oldukları ve SEÇD kapsamında yapmış oldukları etkinlik ve uygulamalarla birlikte gözlem çalışmaları esnasında “kukla oyunları, drama çalışmaları, şiir, münazara

çalışmaları, tiyatro gösterisi hazırlama, oratoryo gösterisi ve spor müsabakaları” gibi etkinliklere de yer verdikleri görülmektedir.

Gözlem süresince sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına rastlanmıştır. Katılımcıların özellikle sınıf içi ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yer verdiği gözlenirken, sınıf dışı uygulamalara çok az yer verdikleri gözlenmiştir. Gözlem süresince 16’sı sınıf içi, 5’i birleştirilmiş ve 4’ü sınıf dışı olmak üzere 25 farklı etkinlik uygulamalarına rastlanmıştır. Bu uygulamalardan sınıf içi uygulamalara 216 defa yer verilirken, 43 defa birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ve 11 defa sınıf dışı uygulamalara yer verilmektedir. Gözlem süresince katılımcılar sınıf içi uygulamalardan özellikle “takviye etüt çalışmalarına %75, kitap okumaya %70, bulmacaya %67.5, resim ve karikatür çalışmalarına %52.5, fıkra dinleme ve anlatmaya %42.5, bilmeceye %42.5, şiire %32.5, hikaye dinleme/anlatma/yazmaya %27.5, sayışmalara %25, drama çalışmalarına %22.5, monologa %20, atasözlerine %12.5, güzel konuşma ve yazmaya %10, kukla oyunlarına %10, münazara çalışmalarına %10 ve masal dinleme ve anlatmaya %7.5” oranında yer vermektedirler. Katılımcılar gözlem süresince sınıf dışı uygulamalardan “bitki ve hayvan yetiştirmeye %12.5, ziyaretlere (müze, kütüphane vb.) %7.5, tiyatro ve sinemaya gitmeye %5 ve doğa yürüyüşlerine %2.5” oranında yer vermektedirler. Katılımcılar birkaç sınıfın katılımı ile birlikte gerçekleşen birleştirilmiş sınıf uygulamalarından “müzikal etkinliklere %50, tiyatro gösterisi hazırlamaya %20, spor müsabakalarına %15, oratoryo gösterisine %12.5 ve film ve belgesel izlemeye %10” oranında yer vermektedirler.

Katılımcıların hepsi en az bir defa da olsa sınıf içi uygulamalardan “fıkra dinleme / anlatma, kitap okuma, bilmece, bulmaca, takviye etüt çalışmalarını, drama çalışmalarını, şiir ve resim ve karikatür çalışmalarına” yer verirken, birleştirilmiş sınıf uygulamalarından “müzikal etkinlikler ve spor müsabakalarına” yer vermektedir. Sınıf dışı uygulamalarda tüm katılımcıların kullandıkları ortak bir etkinliğe rastlanmamıştır. Katılımcıların mülakat esnasında ifade etmiş oldukları folklor çalışmalarını ve sergi düzenleme çalışmalarına gözlemler esnasında rastlanmamıştır.

Yapılan gözlemler sonucunda, SEÇD kapsamında sınıf öğretmenlerinin SEÇD’de yaşamış oldukları sorunlar Tablo 39’da sunulmaktadır.

Tablo 39. Gözlemler Esnasında Katılımcıların Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Sıklıkları

Tema	Sorunlar	Katılımcılar					Toplam		Genel Toplam
		Ö1	Ö4	Ö6	Ö8	Ö10	Σ (40s)	%	
		f	f	f	f	f	f	%	Σf
A. Öğrenci Kaynaklı	A1. Etkinlik materyallerini sağlayamama	4	2	-	-	1	7	17.5	58
	A2. Özgüven eksikliği	2	4	-	5	-	11	27.5	
	A3. Sorumluluk almaktan kaçınma	6	4	1	2	3	16	40.0	
	A4. Etkinliklere katılımı isteksiz olma	3	2	2	-	2	9	22.5	
	A5. Dersi ciddiye almama	4	3	3	-	1	11	27.5	
	*A6. Öğrencilerdeki psiko-motor beceri eksikliği	2	-	2	-	-	4	10.0	
B. Öğretmen Kaynaklı	B1. Etkinlik materyallerini sağlayamama	3	-	1	3	4	11	27.5	99
	B2. Bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma	5	2	1	1	2	11	27.5	
	B3. Eğitim teknolojilerini kullanamama	2	3	2	-	-	7	17.5	
	B4. Sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma	1	2	1	5	4	13	32.5	
	B5. Dersi ciddiye almama	3	-	1	-	-	4	10.0	
	B6. Etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate almama	4	-	2	-	-	6	15.0	
	B7. Sorumluluk almaktan kaçınma	2	-	-	-	-	2	5.0	
	B8. Okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarını takip edememe	1	-	1	-	-	2	5.0	
	B9. Yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendiremememe	5	4	6	5	6	26	65.0	
	*B10. Hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama	4	2	1	1	3	11	27.5	

*Gözlem sırasında ortaya çıkan yeni (mülakat dışı) sorunlar

Tablo 39 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşamış oldukları sorunlara yönelik mülakat çalışmaları esnasında ifade etmiş oldukları sorunlarla birlikte gözlem çalışmaları esnasında “öğrencilerdeki psiko-motor beceri eksikliği, hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama ve öğrencilerin sosyoekonomik yapısına göre etkinlik tasarlayamama” gibi sorunlarla da karşılaştıkları görülmüştür.

Gözlem süresince öğrenci ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara rastlanmıştır. Özellikle öğretmen sorunlarının çeşitlilik ve meydana gelme sıklıklarının çok daha fazla olduğu görülmüştür. Gözlem süresince öğrencilerden kaynaklanan 6 farklı sorun gözlenirken, öğretmenlerden kaynaklanan 11 farklı sorun gözlenmiştir. Bu sorunlardan öğrenci kaynaklı sorunlara 58 defa rastlanırken, öğretmen kaynaklı sorunlara 99 defa

rastlanmıştır. Öğrenci kaynaklı olarak gerçekleşen bu sorunlardan “sorumluluk almaktan kaçınma %40, özgüven eksikliği %27.5, dersi ciddiye almama %27.5, etkinliklere katılımda isteksiz olma %22.5 ve etkinlik materyallerini sağlayamama ise %17.5” oranında gözlenmiştir. Öğretmen kaynaklı sorunlardan “yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe %65, sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma %32.5, etkinlik materyallerini sağlayamama %27.5 bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma %27.5, hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama %27.5, eğitim teknolojilerini kullanamama %17.5, etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate alamama %15, öğrencilerin sosyoekonomik yapısına göre etkinlik tasarlayamama %15, dersi ciddiye almama %10, sorumluluk almaktan kaçınma %5 ve okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarını takip edememe %5” oranında gözlenmiştir.

Gözlem süresince bütün katılımcıların uygulamalarında en az bir defa da olsa öğrenci kaynaklı olan “öğrencilerin sorumluluk almaktan kaçınması” sorunu ile karşılaştığı gözlenirken, öğretmen kaynaklı olanlardan “öğretmenlerin etkinlik tasarlarken bireysel farklılıkları dikkate alamaması, sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma, yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe ve hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama” gibi sorunlarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Ayrıca “etkinlik materyallerini sağlayamama, sorumluluk almaktan kaçınma ve dersi önemsememe” gibi sorunların hem öğretmenler hem de öğrenciler için ortak sorunlar olduğu gözlenmiştir.

Yapılan gözlemler sonucunda sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında ders sürecine yönelik program, etkinlikler ve ders planları noktasındaki katkıları Tablo 40’ta sunulmaktadır.

Tablo 40. Gözlemler Esnasında Katılımcıların Program, Etkinlikler ve Ders Planları Noktasında Ders Sürecine Olan Katkıları

		Katılımcılar							
		Ö1	Ö4	Ö6	Ö8	Ö10	Σ (40s)		
		f	f	f	f	f	f	%	
Program	Var	-	-	-	8	-	8	20	
	Yok	8	8	8	-	8	32	80	
Etkinlikler	Hazır olanı kullanmakta	8	8	8	8	8	40	100	
	Hazırladığını kullanmakta	2	1	-	3	2	8	20	
	Doğaçlama olarak kullanmakta	4	5	5	-	3	17	42.5	
Ders Planı	Var	4	2	3	8	5	22	55.0	
	Yok	4	6	5	-	3	18	45.0	
Ders Bağlantısı	Var	6	5	3	5	4	23	57.5	
	Yok	2	3	5	3	4	17	42.5	

Tablo 40 incelendiğinde, katılımcıların gözlem sürecinin %20'lik bölümünde bir program çerçevesinde SEÇD'yi yürüttüğü gözlenirken, %80'lik bölümünde herhangi bir program kullanmadığı gözlenmiştir. Katılımcılardan sadece Ö8'in bir program oluşturduğu ve bu program çerçevesinde SEÇD'yi yürüttüğü gözlenmiştir. Diğer katılımcılar ise herhangi bir programa bağlı kalmadan ders sürecini yürütmektedirler. Katılımcılar ders süreçlerinde hazır etkinliklerden faydalandıkları gibi kendi geliştirmiş oldukları etkinliklerden ve doğaçlama etkinliklerden de faydalandığı gözlenmiştir. Katılımcılar gözlem süreçlerinin tamamında hazır etkinlikler kullanırken, gözlem sürecinin %20'si oranında kendi hazırlamış olduğu etkinlikleri kullandıkları ve %42.5'i oranında ise doğaçlama etkinliklere yer verdikleri gözlenmiştir. Katılımcıların gözlem sürecinin %55'lik diliminde ders planını kullandığı görülürken, %45'lik diliminde ise ders planını kullanmadığı görülmüştür. Katılımcılardan sadece Ö8 gözlem sürecinin tamamında ders planı kullanmıştır. Katılımcılar gözlem süreçlerinin %57.5'lik oranında SEÇD kapsamında herhangi bir ders bağlantısı kurmazken, %42.5'lik oranında ders bağlantısı kurmuştur. Ders bağlantısının kurulduğu derslerin çoğunluğunda, Talim Terbiye Kurulunun 6181 sayılı yazısında "Serbest etkinlik saatinde deneme sınavları, sınavlara hazırlık ve telafi eğitimi kesinlikle yapılmayacaktır" şeklindeki uyarısına rağmen SEÇD'nin amacının dışına çıkılarak takviye-etüt çalışmalarına yer verildiği görülmüştür.

4.1.3. İhtiyaç Analizine Yönelik Anketlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin faydalılığına yönelik görüşleri Tablo 41'de sunulmaktadır.

Tablo 41. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Faydalılığına Yönelik Görüşleri

Faydalılık	N ₁ =132		Gerekçe	N ₂ =25	
	f	%		f	%
Evet	103	78	-Diğer derslere yönelik temel, zihinsel ve teknik bilgi ve beceriler sağlıyor.	16	
			-İletişim kurma, sorumluluk alma ve karar verebilme becerilerini artırarak sosyal becerilere katkı sağlıyor.	21	
			-Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyerek bireysel becerilere katkı sağlıyor.	11	
			-Farklı ortamlarda bulunma imkânı sunarak kültürel gelişime katkı sağlıyor.	8	
			-Çevresel becerilerin gelişimine sağlıyor.	13	
			-Ekonomik becerilerin gelişimine katkı sağlıyor.	4	
			-Öğrencilere gün içerisinde dinlenme imkânı sağlıyor.	14	
			-Öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı oluyor.	9	
			-Sınav sisteminin olması	7	
			-Dersin toplum gözünde önemsiz olması	10	
Hayır	29	22	-Müfredatın yoğun olması	13	
			-Karne notu olarak kullanılmaması	6	
TOPLAM	132	100			

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 41 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %78'i SEÇD'yi faydalı bir ders olarak tanımlarken, %22'si faydalı bir ders olarak görmemektedir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmeninden 103'ü SEÇD'nin faydalılığına inanırken, 29'u ise faydalılığına inanmamaktadır. SEÇD'nin faydalılığına yönelik olarak 25 öğretmen gerekçe bildirmiştir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden SEÇD'nin faydalı olduğuna inanan öğretmenler 8 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin faydalı olduğuna inanan ve gerekçe bildiren öğretmenlerin 21'i iletişim kurma, sorumluluk alma, kara verebilme gibi sosyal beceriler sağladığına, 16'sı SEÇD'nin temel, zihinsel ve teknik bilgi ve beceriler sağladığına inanırken, 14'ü gün içerisinde öğrencilere dinlenme imkânı sunduğunu, 13'ü çevresel becerilerin gelişimine katkı sağladığını ve 11'i eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyen bireysel becerilere katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden SEÇD'nin faydalı olmadığına inanan öğretmenler ise 4 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin faydalı olmadığına inanan ve gerekçe bildiren öğretmenlerin 13'ü müfredatların yoğunluğu gereği bu ders çatısı altında takviye etüt çalışmaları yapıldığı için varlığının çok fazla bir şey değiştirmedini, 10'u dersin toplum gözünde önemsiz olarak görüldüğün, 7'si ülkemizdeki sınav sistemi gerçeğinden vazgeçilemeyeceğini ve 6'sı karne notu olarak değerlendirilmemesi sebebiyle önemsenmediğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri Tablo 42'de sunulmaktadır.

Tablo 42. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Uygulanabilirliğine Yönelik Görüşleri

Uygulanabilirlik	N ₁ =132		Gerekçe	N ₂ =19
	f	%		f
Tamamen Uygulanabilir	14	11	-Öğrenciler için eğlenceli bir derstir.	3
Genelde Uygulanabilir	48	36	-	-
Çok Az Uygulanabilir	44	33	-Okulların fiziki alt yapıları yeterli değildir.	15
			-Öğrenci ve veli için ders algılamasını değiştirebilir.	9
			-Ders araç-gereçlerinin temininde sorunlar yaşanabilir.	7
			-Öğrenci, veli ve öğretmen bu ders hakkında yeterince bilgiye sahip değildir.	17
Uygulanamaz	26	20	-Okullarda bu dersin uygulaması için ihtiyaç duyulan alanlar yoktur.	8
			-Okulların fiziki alt yapıları yeterli değildir.	12
			-Sınıflar kalabalıktır.	6
			-Belli bir programı ve kaynak kitapları yoktur.	19
			-Öğrenci, veli ve öğretmen bu ders hakkında yeterince bilgiye sahip değildir.	13
TOPLAM	132	100		

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 42 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %36'sı SEÇD'yi genelde uygulanabilir bir ders olarak görürken, %33'ü çok az uygulanabilir, %20'si uygulanamaz ve %11'i tamamen uygulanabilir şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmeninden 48'i SEÇD'yi genelde uygulanabilir şeklinde ifade ederken, 44'ü çok az uygulanabilir, 26'sı uygulanamaz ve 14'ü tamamen uygulanabilir şeklinde görüş bildirmişlerdir. SEÇD'nin uygulanabilirliğine yönelik olarak 19 öğretmen gerekçe bildirmiştir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden SEÇD'nin tamamen uygulanabilir olduğuna inanan 3 öğretmen öğrenciler için eğlenceli bir ders olduğu için uygulanabileceği şeklinde gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin çok az uygulanabileceğini düşünen öğretmenler 4 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin çok az uygulanabileceğini düşünen öğretmenlerden 17'si öğrenci, veli ve öğretmenin bu ders hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı, 15'i okulların fiziki alt yapılarının yeterli olmadığı, 9'u öğrenci ve veli için ders algılamasının değişebileceği ve 7'si ders araç-gereçlerinin temininde sorunlar yaşanabileceği gerekçelerini ileri sürmektedirler. SEÇD'nin uygulanamayacağını düşünen öğretmenler ise 5 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin uygulanamayacağını düşünen öğretmenlerden 14'ü belli bir programın ve kaynak kitaplarının olmamasını, 13'ü öğrenci, veli ve öğretmenin bu ders hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı, 12'si okulların fiziki alt yapılarının yeterli olmadığı, 8'i okullarda bu dersin uygulaması için ihtiyaç duyulan alanların olmamasını ve 6'sı sınıfların kalabalık olmasını gerekçe olarak göstermişlerdir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin işleniş şekline yönelik görüşleri Tablo 43'te sunulmaktadır.

Tablo 43. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin İşleniş Şekline Yönelik Görüşleri

İşleniş Şekli	N ₁ =132		Gerekçe	N ₂ =29
	f	%		f
Tamamen sınıf içi uygulamalardan oluşmalı	16	12	-Sınıf içi ortamlarda sınıf hâkimiyetini sağlamak çok daha kolay oluyor.	4
			-Sınıf içi uygulamalara yönelik planlama ve değerlendirme yapabilmek daha kolaydır.	6
			-Sınıf içi uygulamalar için bürokratik işlemlere gerek yok.	2
			-Sınıf dışı ortamlar öğrenciler için güvenli olmayabilir.	5
			-Sınıf dışı ortamlar öğretmene çok fazla sorumluluk yüküyor.	8

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 43'ün devamı

İşleniş Şekli	N ₁ =132		Gerekçe	N ₂ =29
	f	%		f
Tamamen sınıf dışı uygulamalardan oluşmalı	35	27	-Öğrenciler güncel yaşam problemleriyle yüzleşmeliler.	9
			-Öğrencileri sınıf ortamının boğuculuğundan kurtarmak gerekir.	3
			-Öğrenmenin sadece okulda ya da sınıfta gerçekleşmediğini öğrencilere fark ettirmek gerekir.	4
Hem sınıf içi hem sınıf dışı uygulamalardan oluşmalı	81	61	-Öğrenciler teoride kazandıklarını uygulamaya geçirecekleri sınıf içi ve sınıf dışı mekânlara ihtiyaç duymaktadırlar.	6
			-Sınıf dışı ortamlardaki somut çalışmalarla sınıf içindeki ders bağlantıları daha rahat kurulabilmektedir.	10
TOPLAM	132	100		

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 43 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %61' SEÇD'nin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiği şeklinde görüş bildirirken, %27'i tamamen sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiği ve %12'si ise tamamen sınıf içi uygulamalardan oluşması gerektiği şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmeninden 81'i SEÇD'nin hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade ederken, 35'i tamamen sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiği ve 16'sı tamamen sınıf içi uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade etmektedir. SEÇD'nin işleniş şekline yönelik olarak 29 öğretmen gerekçe bildirmiştir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade eden öğretmenler 2 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden 10'u sınıf dışındaki somut çalışmalarla sınıf içindeki ders bağlantılarının daha rahat kurulabileceğini ifade ederken, 6'sı öğrencilerin teoride kazandıklarını uygulamaya geçirecekleri sınıf içi ve sınıf dışı mekânlara ihtiyaç duyulduğunu ve bu ders sayesinde bu ortamlara kavuşulabileceğini ifade etmektedirler. SEÇD'nin sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade ederek gerekçe bildiren öğretmenler 3 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden 9'u öğrencilerin güncel yaşam problemleriyle yüzleşmeleri gerektiğini, 4'ü öğrenmenin sadece sınıfta gerçekleşmediğini öğrencilere hissettirmek gerektiğini ve 3'ü öğrencileri sınıf ortamının boğuculuğundan kurtarmak gerektiğini ifade etmişlerdir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden SEÇD'nin tamamen sınıf içi uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade eden öğretmenler 5 farklı kategoride gerekçe bildirmişlerdir. SEÇD'nin sınıf içi uygulamalardan oluşması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden 8'i sınıf dışı

uygulamaların öğretmene çok fazla sorumluluk yüklediği, 6'sı sınıf içi uygulamalara yönelik planlama ve değerlendirme çalışmalarının daha kolay yapılabildiği, 5'i sınıf dışı ortamların öğrenciler için güvenli olmayabileceği, 4'ü sınıf içi ortamlarda sınıf hâkimiyetinin çok daha kolay olduğu ve 2'si sınıf içi uygulamalar için bürokratik işlemlere gerek olmadığı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin haftalık ders programlarındaki yeri konusundaki görüşleri alınmıştır. Çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 44'te sunulmaktadır.

Tablo 44. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Haftalık Ders Programlarındaki Yeri Konusundaki Görüşleri

Haftalık Ders Programındaki Yeri	N ₁ =132		Gerekçe	N ₂ =38
	f	%		f
SEÇD aynı gün içerisinde üst üste uygulanmalı	10	8	-Öğretimden uzak kaliteli eğitim programlarına bir gün ayrılmalıdır.	4
			-Ders saatleri arasındaki boşluk dersin kalitesini düşürebilir.	3
			-Okul dışı uygulamalar için en ideal zaman dilimidir.	8
SEÇD farklı günlerde 2'şer saat uygulanmalı	87	66	-Öğrencilere dinlenme imkânı sunar.	26
			-Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar için idealdir.	19
			-Sınıf ve okul dışı uygulamalar için uygun bir zaman dilimidir.	11
SEÇD aynı gün içerisinde üst üste uygulanmalı	10	8	-Öğretimden uzak kaliteli eğitim programlarına bir gün ayrılmalıdır.	4
			-Ders saatleri arasındaki boşluk dersin kalitesini düşürebilir.	3
			-Okul dışı uygulamalar için en ideal zaman dilimidir.	8
SEÇD aynı gün içerisinde 2'şer saat aralıklarla uygulanmalı	6	5	-	-
SEÇD farklı günlerde 1'er saat uygulanmalı	26	20	-Öğrencilere dinlenme imkânı sunar.	22
SEÇD'nin olduğu günlere resim, müzik, beden dersi konmamalı	79	60	-	-
SEÇD gün sonuna konmalı	117	89	-Öğrenci günün zihinsel yorgunluğunu atarak dinlenebilir.	31

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 44 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %89'u SEÇD'nin haftalık ders programının son saatlerine eklenmesi gerektiğini belirtirken, %66'sı farklı günlerde 2'şer saat şeklinde uygulanması gerektiğini, %60'ı SEÇD'nin resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerle aynı günlerde işlenmemesi gerektiğini, %20'si farklı günlerde 1'er saat şeklinde uygulanması gerektiğini, %8'i aynı gün içerisinde aralıksız olarak uygulanması gerektiğini ve 55'i aynı gün içerisinde 2'şer saat aralıklarla uygulanması

gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 117'si SEÇD'nin günün son saatlerine eklenmesi gerektiğini ifade ederken, 87'si farklı günlerde 2'şer saat uygulanması gerektiğini, 79'u resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerle aynı günde uygulanmaması gerektiğini, 26'sı farklı günlerde 1'er saat uygulanması gerektiğini, 10'u aynı gün içerisinde aralıksız uygulanması gerektiğini ve 6'sı aynı gün içerisinde 2'şer saat aralıklarla uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

SEÇD'nin haftalık ders programlarındaki yeri konusunda 38 öğretmen gerekçe bildirmiştir. Gerekçe bildiren öğretmenlerden SEÇD'nin gün sonunda uygulanmasını isteyen öğretmenlerin 31'i öğrencinin öğleden önceki zihinsel yorgunluğunu SEÇD ile atabileceği gerekçesini ileri sürmektedir. SEÇD'nin farklı günlerde 2'şer saat uygulanabileceğini ifade eden öğretmenler 3 farklı gerekçe bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin 26'sı SEÇD'nin dinlenme imkânı sunduğunu, 19'u sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların birlikte kullanıldığı dersler için ideal bir uygulama olduğunu ve 11'i sınıf ve okul dışı uygulamalar için uygun bir zaman dilimi olduğunu ileri sürmektedirler. SEÇD'nin farklı günlerde 1'er saat uygulanabileceğini ifade eden öğretmenlerin 22'si öğrencilerin dinlenme imkânı bulabileceği gerekçesini ileri sürmektedirler. SEÇD'nin aynı gün içerisinde aralıksız olarak uygulanması gerektiğini ifade eden öğretmenler ise bu duruma yönelik 3 farklı gerekçe bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin 8'i okul dışı uygulamalar için en ideal zaman aralığı olduğunu ileri sürerken, 4'ü öğretimden uzak eğitim programları için bir günün ayrılması gerektiğini ve 3'ü ders saatleri arasındaki boşlukların dersin kalitesini düşüreceği görüşünü ileri sürmektedirler.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik bir öğretim programına ihtiyaç duyup duymadıklarına yönelik görüşleri Tablo 45'te sunulmaktadır.

Tablo 45. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD İçin Belirli Bir Öğretim Programına İhtiyaç Duyup Duymadıklarına Yönelik Görüşleri

Öğretim programına ihtiyaç var mı?	N ₁ =132		Nasıl bir program olmalı?	N ₂ =91
	f	%		f
Evet	109	83	-Bakanlık tarafından belirlenmiş standart bir program olmalı	45
			-Öğretmenin karar verdiği tamamen esnek bir program olmalı	20
			-Öğretmenin karar verdiği yarı esnek bir program olmalı	83
			-Ders bağlantılarının kurulabildiği bir program olmalı	53
			-Çok disiplinli bir program olmalı	27
			-Tüm derslerden bağımsız eğitim odaklı bir program olmalı	37

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 45'in devamı

Öğretim programına ihtiyaç var mı?	N ₁ =132		Nasıl bir program olmalı?	N ₂ =91	
	f	%		f	%
Hayır	23	17	-	-	-
TOPLAM	132	100			

N₁=Anketteki ilgili soruyu cevaplayan öğretmenler, N₂=Anketteki ilgili soru için gerekçe bildiren öğretmenler

Tablo 45 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %83'ü SEÇD'ye yönelik bir müfredat programına ihtiyaç olduğunu belirtirken, %17'si ise SEÇD'ye yönelik bir müfredat programına ihtiyacın olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmenin 109'u belirli bir müfredat programına ihtiyaç duyarken, 23'ü ihtiyaç duymamaktadır. SEÇD kapsamında bir müfredat programına ihtiyaç duyduğunu ifade eden 109 sınıf öğretmenin 91'i programın nasıl olması gerektiği konusunda 5 farklı görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden 83'ü öğretmen insiyatifinde yarı esnek bir programın olması gerektiğini, 53'ü ders bağlantısının kurulabileceği bir program olması gerektiğini, 45'i bakanlık tarafından belirlenmiş standart bir program olması gerektiğini, 37'si tüm derslerden bağımsız eğitim odaklı bir program olması gerektiğini, 27'si çok disiplinli bir program olması gerektiğini ve 20'si öğretmen insiyatifinde tamamen esnek bir program olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye neden ihtiyaç duyulmuş olabileceğine yönelik görüşleri alınmıştır. Çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 46'da sunulmaktadır.

Tablo 46. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'ye Neden İhtiyaç Duyulmuş Olabileceğine Yönelik Görüşleri

SEÇD'ye neden ihtiyaç duyuldu?	N=132	
	f	%
Ders yükünü azaltmak	55	42
Seçmeli derslerin etkin uygulanamaması	47	36
Rehberlik / Sosyal Etkinliklerin etkin uygulanamaması	69	52
Eğitim-öğretimde öğretimin baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek	86	65

Tablo 46 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri SEÇD'ye neden ihtiyaç duyulmuş olabileceği konusunda 4 farklı görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmenin 86'sı eğitim-öğretimde öğretimin baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek, 69'u rehberlik ve sosyal etkinliklerin etkin uygulanamaması, 55'i öğretmen ve öğrencilerin ders yükünü azaltmak ve 47'si derslerin etkin uygulanamaması nedeniyle SEÇD'ye ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen mülakat çalışmaları sonrasında, öğretmenler SEÇD'nin birbirinden farklı amaçlara hizmet ettiğini işaret etmişlerdir. Tablo 47'te yer alan bu amaçlara yönelik anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri aynı tablo içerisinde sunulmuştur. Çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 47'de sunulmaktadır.

Tablo 47. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Amacına Yönelik Görüşleri

SEÇD'nin Amacı	N=132	
	f	%
Öğrencilerin diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlama	78	59
Topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirme	31	23
Öğrencilerin okulu sevmesi ve okula uyum sağlaması	118	89
Öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama	91	69
Öğrenciler için güncel yaşam deneyimleri oluşturma	92	70
Öğrencilerin etkinliklere katılımı artırma	43	33
Öğrencileri araştırma ve inceleme çalışmalarına yönlendirme	33	25
Öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla iletişime geçmelerini sağlama	101	77
Öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama	97	73
Öğrencileri grup çalışmalarına özendirme	51	39
Öğrencilere planlama ve uygulama becerisi kazandırma	22	17
Öğrencilerin sorumluluk alma ve karar verebilme becerilerini geliştirme	78	59
Öğrencilerde özgüven sağlama	40	30
Eleştirel düşünebilme becerisi kazandırma	86	65
Yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma	97	73

Tablo 47 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri SEÇD'nin amacının ne olduğu noktasında birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan 132 sınıf öğretmenin SEÇD'nin amaçları arasında gösterdiği ifadeler incelendiğinde, öğretmenlerin 118'i öğrencilerin okulu sevmesi ve okula uyum sağlaması, 101'inin öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla iletişime geçmelerini sağlama, 97'si öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama, 97'si yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma, 92'si öğrenciler için güncel yaşam deneyimleri oluşturma, 91'i öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, 86'sı eleştirel düşünebilme becerisi kazandırma, 78'i öğrencilerin diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlama, 78'i öğrencilerin sorumluluk alma ve karar verebilme becerilerini geliştirme, 51'i öğrencileri grup çalışmalarına özendirme, 43'ü öğrencilerin etkinliklere katılımı artırma, 40'ı öğrencilerde özgüven sağlama, 33'ü öğrencileri araştırma ve inceleme çalışmalarına yönlendirme, 31'i

topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirme ve 22'si öğrencilere planlama ve uygulama becerisi kazandırma gibi amaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında kullandığı amaçlar arasında öğrencilerin okulu sevmesi ve okula uyum sağlaması, öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla iletişime geçmelerini sağlama, öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama, öğrenciler için güncel yaşam deneyimleri oluşturma ve yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma gibi amaçların öne çıktığı görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin, sorumluluklarındaki sınıf düzeylerinde SEÇD kapsamında kullandıkları uygulamalar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler ve sınıf düzeylerine göre uygulamaların dağılımları Tablo 48'de sunulmuştur.

Tablo 48. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Kullandıkları Etkinlikler ve Bu Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

UYGULAMALAR	1.Sınıf (n=26)		2.Sınıf (n=27)		3.Sınıf (n=24)		4.Sınıf (n=28)		5.Sınıf (n=27)		TOPLAM (n=132)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Masal dinleme/anlatma	14	54	12	44	3	13	-	-	-	-	29	22
Fıkra dinleme/anlatma	7	27	4	15	3	13	6	21	8	30	28	21
Hikâye dinleme/anlatma/ yazma	3	12	6	22	6	25	2	7	5	19	22	17
Şiir	-	-	5	19	10	42	14	50	9	33	38	29
Atasözleri	2	8	3	11	2	8	5	18	4	15	16	12
Kitap okuma	-	-	12	44	10	42	8	29	11	41	41	31
Sayışmalar	4	15	7	26	6	25	6	21	4	15	27	20
Bilmece	7	27	4	15	2	8	3	11	2	7	18	14
Bulmaca	-	-	6	22	9	38	10	36	7	26	32	24
Güzel konuşma ve yazma	-	-	10	37	16	67	17	61	13	48	56	42
Monolog	-	-	2	7	3	13	7	25	6	22	18	14
Takviye etüt çalışmaları	5	19	8	30	16	67	20	71	22	81	71	54
Resim ve karikatür çalışmaları	9	35	10	37	13	54	14	50	9	33	55	42
Kukla oyunları	2	8	-	-	3	13	2	7	-	-	7	5
Drama çalışmaları	-	-	1	4	7	29	6	21	9	33	23	17
Münazara çalışmaları	-	-	-	-	-	-	4	14	7	26	11	8
Ziyaretler(müze, kütüphane vb.)	3	12	4	15	-	-	11	39	15	56	33	25
Doğa yürüyüşleri	3	12	3	11	6	25	9	32	16	59	37	28
Tiyatroya / Sinemaya gitme	-	-	4	15	8	33	10	36	13	48	35	27
Bitki ve hayvan yetiştirme	-	-	2	7	3	13	5	18	3	11	13	10

Tablo 48'in devamı

UYGULAMALAR	1.Sınıf (n=26)		2.Sınıf (n=27)		3.Sınıf (n=24)		4.Sınıf (n=28)		5.Sınıf (n=27)		TOPLAM (n=132)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları											
Belgesel / Film izleme	-	-	-	-	7	29	12	43	17	63	36	27
Müzikal etkinlikler	14	54	16	59	11	46	17	61	12	44	70	53
Folklor çalışmaları	-	-	-	-	-	-	1	4	2	7	3	2
Sergi düzenleme	-	-	-	-	-	-	2	7	4	15	6	5
Orotoryo gösterisi	-	-	-	-	-	-	1	4	1	4	2	2
Tiyatro gösterisi hazırlama	-	-	-	-	-	-	2	7	4	15	6	5
Spor müsabakaları	10	38	14	52	11	46	17	61	22	81	74	56

Tablo 48 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında birbirinden farklı ve sınıf düzeyine göre değişiklik gösteren uygulamalara yer verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar incelendiğinde, öğretmenlerin SEÇD kapsamında sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yapmış oldukları sınıf içi uygulamalar incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 71'i takviye etüt çalışmaları, 56'sı güzel konuşma ve yazma, 55'i resim ve karikatür çalışmaları, 41'i kitap okuma, 38'i şiir, 32'i bulmaca, 29'u masal dinleme ve anlatma, 28'i fıkra dinleme ve anlatma, 27'si sayışmalar, 22'si hikâye dinleme / anlatma / yazma, 23'ü drama çalışmaları, 18'i bilmece, 18'i monolog, 16'sı atasözleri, 11'i münazara çalışmaları ve 7'si kukla oyunları gibi sınıf içi uygulamalara yer verdiklerini belirtmektedirler.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yapmış oldukları sınıf dışı uygulamalar incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 33'ü ziyaretler (müze, kütüphane vb.), 37'si doğa yürüyüşleri, 35'i sinema ve tiyatroya gitme ve 13'ü bitki ve hayvan yetiştirme gibi sınıf dışı uygulamalara yer verdiklerini belirtmektedirler.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yapmış oldukları birleştirilmiş sınıf uygulamaları incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 74'ü spor müsabakaları, 70'i müzikal etkinlikler, 36'sı belgesel ve film izleme, 6'sı sergi düzenleme, 6'sı tiyatro gösterisi hazırlama, 3'ü folklor çalışmaları ve 2'si orotoryo çalışmalarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 48'de de görüldüğü gibi yapılan uygulamaların sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmektedir. 1. sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında masal dinleme / anlatma (%54), müzikal etkinlikler (%54), spor müsabakaları (%38) ve resim ve karikatür çalışmaları (%35) yaptıkları görülürken, 2. sınıf öğretmenlerinin müzikal etkinlikler (%59), spor müsabakaları (%52), masal dinleme / anlatma (%44) ve kitap okuma (%44) etkinlikleri, 3. sınıf öğretmenlerinin takviye etüt çalışmaları (%67), güzel konuşma ve

yazma (%67), resim ve karikatür çalışmaları (%54), müzikal etkinlikler (%46) ve spor müsabakaları (%46), 4. sınıf öğretmenlerinin benzer bir şekilde takviye etüt çalışmaları (%71), güzel konuşma ve yazma (%61), , müzikal etkinlikler (%61), spor müsabakaları (%61) ve resim ve karikatür çalışmaları (%50) ve 5. sınıf öğretmenlerinin takviye etüt çalışmaları (%81), spor müsabakaları (%81), belgesel / film izleme (%63) ve doğa yürüyüşleri (%59) yaptıkları görülmektedir.

Tablo 48 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en az bir defa da olsa spor müsabakaları, takviye etüt çalışmaları, müzikal etkinlikler, resim ve karikatür çalışmaları, doğa yürüyüşleri, fıkra dinleme / anlatma, sayışma, hikâye dinleme / anlatma / yazma ve bilmece gibi uygulamaları her sınıf düzeyinde kullandıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere yükledikleri sorumluluklar konusundaki görüşleri alınmıştır. Çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 49'da sunulmaktadır.

Tablo 49. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğrencilere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Öğrenci Sorumlulukları		N=132	
		f	%
Ders İçi Sorumluluklar	Etkinliklere katılımda istekli olma	116	88
	Grup çalışmasına özenme	38	29
	Yaratıcı düşünme ve yaratıcılığını sergileyebilme	101	77
	Problem çözme	76	58
	Eleştirel düşünme ve sorgulayabilme	89	67
	Etkinliklerde sorumluluk alma	108	82
	İletişim becerisi geliştirme	117	89
Ders Dışı Sorumluluklar	Ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme	105	80
	Derse hazırlıklı gelme	98	74
	Araştırmacı olma	82	62
	Kendi başına karar alabilme	85	64
	Farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme	30	23

Tablo 49 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere yüklediği sorumluluklar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğrencilere ders içi ve ders dışı sorumluluklar olmak üzere farklı sorumluluklar yüklemektedirler. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere yüklediği ders içi sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 117'si iletişim becerisi geliştirme, 116'sı etkinliklere katılımda istekli olma, 108'i etkinliklerde sorumluluk alma, 101'i yaratıcı düşünme ve yaratıcılığını sergileyebilme, 89'u eleştirel düşünme ve sorgulayabilme, 76'sı, problem çözme ve 38'i grup çalışmasına özenme gibi sorumlulukları SEÇD kapsamında öğrencilere yüklenen ders içi sorumluluklar olarak belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere yüklediği ders dışı sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde ise, 132 sınıf öğretmenin 105'i ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme, 98'i derse hazırlıklı gelme, 85'i kendi başına karar alabilme, 82'si araştırmacı olma ve 30'u farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme gibi sorumlulukları SEÇD kapsamında öğrencilere yüklenen ders dışı sorumluluklar olarak belirtmişlerdir.

Tablo 49 incelendiğinde, öğretmenlerin SEÇD kapsamında öğrencilere daha çok ders içi sorumluluklar yükledikleri görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ders içi sorumluluklardan daha çok "etkinliklere katılımlara istekli olma" koduna vurgu yaparlarken, ders dışı sorumluluklardan ise "ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme" koduna vurgu yapmaktadırlar.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere yükledikleri sorumluluklar konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 50'de sunulmuştur.

Tablo 50. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğretmenlere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Öğretmen Sorumlulukları		N=132	
		f	%
Ders İçi Sorumluluklar	Öğrencilerin derse katılımını sağlama	90	68
	Liderlik yapabilme	32	24
	Üretken olma	41	31
Ders Dışı Sorumluluklar	Derse hazırlıklı gelme	77	58
	Okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama	113	86
	Bireysel farklılıklara göre etkinlik tasarlama	88	67
	Hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlama	103	78
	Uygulamalardaki eksiklikleri belirleme	27	20
	Okul dışı etkinlikler için idari izin alma	30	23
	Yeniliklere ve değişime açık olma	57	43
	Program geliştirme	125	95
	Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre etkinlikler tasarlama	72	55
	Ders araç-gereçlerine ulaşmada öğrencilere rehberlik etme	23	17

Tablo 50 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere yüklediği sorumluluklar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğretmenlere ders içi ve ders dışı sorumluluklar olmak üzere farklı sorumluluklar yüklemektedirler. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere yüklediği ders içi sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 90'ı öğrencilerin derse katılımını sağlama, 41'i üretken olma ve 32'si liderlik yapabilme gibi sorumlulukları SEÇD kapsamında öğretmenlere yüklenen ders içi sorumluluklar olduğunu belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere yüklediği ders dışı sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 125'i program geliştirme, 113'ü okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama, 103'ü hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlama, 88'i bireysel farklılıklara göre etkinlik tasarlama, 77'si derse hazırlıklı gelme, 72'si öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre etkinlikler tasarlama, 57'si yeniliklere ve değişime açık olma, 30'u okul dışı etkinlikler için idari izin alma, 27'si uygulamalardaki eksiklikleri belirleme ve 23'ü ders araç-gereçlerine ulaşmada öğrencilere rehberlik etme gibi sorumlulukları SEÇD kapsamında öğretmenlere yüklenen ders dışı sorumluluklar olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmenlerin SEÇD kapsamında öğretmenlere daha çok ders dışı sorumluluklar yükledikleri görülmektedir. Öğretmenler öğretmenlerin ders içi sorumluluklardan daha çok "öğrencilerin derse katılımını sağlama" koduna vurgu yaparlarken, ders dışı sorumluluklardan ise "program geliştirme" koduna vurgu yapmaktadırlar.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin okul yöneticilerine yükledikleri sorumluluklar konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Okul Yöneticilerine Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

Yönetici Sorumlulukları		N=132	
		f	%
Ders İçi Sorumluluklar	Ders sürecini denetleme	40	30
	Liderlik yapabilme	77	58
	Uygulamalardaki eksiklikleri belirleme	102	77
	Öğretim materyali desteği sağlama	28	21
	Program oluşturmada öğretmene rehberlik etme	54	41
Ders Dışı Sorumluluklar	Yeniliklere ve değişime açık olma	69	52
	Okul dışı etkinlikler için idari izin alma	93	70
	Dersin öneminin farkında olma	113	86
	Dersin içeriği konusunda veli ve öğretmenleri bilgilendirmek	70	53
	Farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme	81	61

Tablo 51 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği sorumluluklar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri okul yöneticilerine ders içi ve ders dışı sorumluluklar olmak üzere farklı sorumluluklar yüklemektedirler. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği ders içi sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 102'si uygulamalardaki eksiklikleri belirleme, 77'si liderlik yapabilme, 54'ü program oluşturmada öğretmene rehberlik etme, 40'ı ders sürecini denetleme ve 28'i öğretim materyali desteği sağlama

sorumlulukları SEÇD kapsamında yöneticilere yüklenen ders içi sorumluluklar olduğunu belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin okul yöneticilerine yüklediği ders dışı sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 113'ü dersin öneminin farkında olma, 93'ü okul dışı etkinlikler için idari izin alma, 81'i farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme, 70'i dersin içeriği konusunda veli ve öğretmenleri bilgilendirmek ve 69'u yeniliklere ve değişime açık olma gibi ders dışı yönetici sorumluluklarının olabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 51 incelendiğinde, öğretmenlerin SEÇD kapsamında okul yöneticilerine ders içi ve ders dışı sorumlulukları eşit oranlı olarak yükledikleri görülmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerinin ders içi sorumluluklardan daha çok “uygulamalardaki eksiklikleri belirleme” koduna vurgu yaparlarken, ders dışı sorumluluklardan ise “dersin öneminin farkında olma” koduna vurgu yapmaktadırlar.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin velilere yükledikleri sorumluluklar konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 52'de sunulmuştur.

Tablo 52. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Velilere Yükledikleri Sorumluluklar Konusundaki Görüşleri

	Veli Sorumlulukları	N=132	
		f	%
Ders İçi Sorumluluklar	Ders araç-gereçlerini temin etme	82	62
	Etkinliklere katılım sağlama	92	70
Ders Dışı Sorumluluklar	Dersin öneminin farkında olma	77	58

Tablo 52 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin velilere ders içi ve ders dışı sorumluluklar olmak üzere farklı sorumluluklar yükledikleri görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin velilere yüklediği ders içi sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 92'si etkinliklere katılım sağlama ve 82'si ders araç-gereçlerini temin etme gibi ders içi veli sorumluluklarının olabileceğini belirtmişlerdir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin velilere yüklediği ders dışı sorumluluklar konusundaki ifadeleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 77'si velilerin dersin öneminin farkında olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Tablo 52 incelendiğinde, öğretmenlerin SEÇD kapsamında velilere daha çok ders içi sorumluluklar yükledikleri görülmektedir. Öğretmenler velilerin ders içi sorumluluklardan daha çok “etkinliklere katılım sağlama” koduna vurgu yapmaktadırlar.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşadıkları sorunlar konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 53 ve Tablo 54'te sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ders sürecinin aktif katılımcıları olan öğretmen ve öğrenci kaynaklı sorunlara yönelik görüşleri Tablo 53'te sunulmaktadır.

Tablo 53. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Yaşadıkları Öğretmen ve Öğrenci Kaynaklı Sorunlar Konusundaki Görüşleri

Yaşanan Sorunlar		N=132	
		f	%
Öğrenci Kaynaklı	Etkinlik materyallerini sağlayamama	48	36
	Özgüven eksikliği	83	63
	Sorumluluk almaktan kaçınma	85	64
	Etkinliklere katılımı isteksiz olma	34	26
	Dersi ciddiye almama	102	77
	Psiko-motor beceri eksikliği	21	16
Öğretmen Kaynaklı	Bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma	71	54
	Eğitim teknolojilerini kullanamama	37	28
	Sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma	90	68
	Dersi ciddiye almama	113	86
	Etkinlik materyallerini sağlayamama	56	42
	Etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate alamama	60	45
	Sorumluluk almaktan kaçınma	27	20
	Yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe	93	70
	Okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmaların uzun sürüyor olması kaygısı	91	69
	Öğrencilerin sosyoekonomik yapısına göre etkinlik tasarlayamama	40	30
	Okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarını takip edememe	16	12
	Hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama	40	30

Tablo 53 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan öğrenci ve öğretmen kaynaklı sorunlar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 102'si dersi ciddiye almama, 85'i sorumluluk almaktan kaçınma, 83'ü özgüven eksikliği, 48'i etkinlik materyallerini sağlayamama, 34'ü etkinliklere katılımı isteksiz olma ve 21'i psiko-motor beceri eksikliği gibi öğrenci kaynaklı sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 113'ü dersi ciddiye almama, 93'ü yapılan etkinlikleri diğer derslerle ilişkilendirememe, 91'i okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmaların uzun sürüyor olması kaygısı, 90'ı sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma, 71'i bireysel farklılıkları dikkate almada zorlanma, 60'ı etkinliklerde okul ve çevre şartlarını dikkate alamama, 56'sı etkinlik

materyallerini sağlayamama, 40'ı öğrencilerin sosyoekonomik yapısına göre etkinlik tasarlayamama, 40'ı hazır etkinlikleri öğrenci seviyesine uyarlayamama, 37'si eğitim teknolojilerini kullanamama, 27'si sorumluluk almaktan kaçınma ve 16'sı okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarını takip edememe gibi öğretmen kaynaklı sorunların yaşandığını belirtmişlerdir.

Tablo 53 incelendiğinde, SEÇD kapsamında yaşanan sorun olarak ifade edilen “dersi ciddiye almama” sorununun hem öğretmen hem de öğrenci kaynaklı sorunlar içerisinde en çok vurgulanan sorun olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ders sürecinin pasif katılımcıları olan yönetici, veli, bakanlık ve okul şartlarından kaynaklanan sorunlara yönelik görüşleri Tablo 54'te sunulmaktadır.

Tablo 54. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD Kapsamında Yaşadıkları Yönetici, Veli, Bakanlık ve Okul Kaynaklı Sorunlar Konusundaki Görüşleri

Yaşanan Sorunlar		N=132	
		f	%
Yönetici Kaynaklı	Öğretmeni yeterince bilgilendirmeme	65	49
	Veliyi yeterince bilgilendirmeme	53	40
	Dersi ciddiye almama	119	90
	Sorumluluk almaktan kaçınma	101	77
	Okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarının uzun sürmesi ve takipsizlik	105	80
	Denetim yetersizliği	41	31
Veli Kaynaklı	Dersi ciddiye almama	89	67
	Etkinliklere katılımda isteksiz olma	60	45
	Etkinlik materyallerini sağlayamama	48	36
	Sorumluluk almaktan kaçınma	53	40
Okul Kaynaklı	Sınıftaki eğitim teknolojilerinin donanım açısından yetersiz olması	77	58
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	43	33
	Okulun konumunun merkezden ve imkânlardan uzak olması	65	49
	Okulun derse yönelik farklı öğrenme ortamlarının olmaması	105	80
Bakanlık Kaynaklı	Belirgin bir programın olmaması	114	86
	Programın tamamen esnek bırakılmış olması	94	71
	Hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için içeriğin anlaşılabilmesi	121	92
	Öğretmeni ve veliyi yeterince bilgilendirmeme	101	77
	Bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması	60	45
	Pilot uygulamaları görmeden ani geçişin yapılması	102	77

Tablo 54 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan yönetici, veli, bakanlık ve okul kaynaklı sorunlar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan yönetici kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 119'u dersi ciddiye almama, 101'i sorumluluk almaktan kaçınma, 105'i okul dışı uygulamalar için idari izin yazışmalarının

uzun sürmesi ve takipsizlik, 65'i öğretmeni yeterince bilgilendirmeme, 53'ü veliyi yeterince bilgilendirmeme ve 41'i denetim yetersizliği gibi yönetici kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan veli kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 89'u dersi ciddiye almama, 60'ı etkinliklere katılımda isteksiz olma, 53'ü sorumluluk almaktan kaçınma ve 48'i etkinlik materyallerini sağlayamama gibi veli kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan okul kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 105'i okulun derse yönelik farklı öğrenme ortamlarının olmaması, 77'si sınıftaki eğitim teknolojilerinin donanım açısından yetersiz olması, 65'i okulun konumunun merkezden ve imkânlardan uzak olması ve 43'ü sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi okul kaynaklı sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yaşanan bakanlık kaynaklı sorunlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 121'i hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için içeriğin anlaşılabilmesi, 114'i belirgin bir programın olmaması, 102'si pilot uygulamaları görmeden ani geçişin yapılması, 101'i öğretmeni ve veliyi yeterince bilgilendirmeme, 94'ü programın tamamen esnek bırakılmış olması ve 60'ı bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması gibi bakanlık kaynaklı sorunların olduğunu belirtmiştir.

Tablo 54 incelendiğinde, öğretmenlerin yönetici ve veli kaynaklı sorunlardan daha çok "dersi ciddiye almama", okul kaynaklı sorunlardan "okul ortamında ders içeriğine yönelik uygun ortamların olmaması" ve bakanlık kaynaklı sorunlardan "hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için içeriğin anlaşılabilmesi" gibi sorunlara vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmen ve öğrencilere sağladıkları avantaj ve dezavantajlar konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 55 ve Tablo 56'da sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar konusundaki görüşleri Tablo 55'te sunulmaktadır.

Tablo 55. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğrencilere Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri

SEÇD'nin Öğrencilere Yönelik Avantaj ve Dezavantajları		N=132	
		f	%
Avantajlar	Ders yükünün azalması	93	70
	Günlük yaşam problemleriyle yüzleşmeyi sağlama	67	51
	Sosyalleşmeyi sağlama	61	46
	Ders algısının değişmesi	46	35
	Bireyin kendisini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunması	102	77
	Bireyin kendi yeteneklerini daha iyi tanıyabileceği bir ortam sunması	57	43
	Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması	90	68
	Gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi	75	57
	Okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması	122	92
	Etkinliklere katılımı artırarak bireyi aktifleştirmesi	32	24
	Bireylere yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunması	79	60
	Bireylere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunması	62	47
	Bireyleri araştırma yapmaya sevk etmesi	45	34
	Dezavantajlar	Ders yükünün azalması	39
Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması		42	32
Ders araç-gereçlerinin temininin zor olması		21	16
Ders algısının değişmesi		86	65

Tablo 55 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere getirdiği avantaj ve dezavantajlar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere getirdiği avantajlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 122'si okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması, 102'si bireyin kendisini daha rahat ifade edebileceği bir ortam sunması, 93'ü ders yükünün azalması, 90'ı ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, 79'u bireylere yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunması, 75'i gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi, 67'si günlük yaşam problemleriyle yüzleşmeyi sağlama, 62'si bireylere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkânı sunması, 61'i sosyalleşmeyi sağlama, 57'si bireyin kendi yeteneklerini daha iyi tanıyabileceği bir ortam sunması, 46'sı ders algısının değişmesi, 45'i bireyleri araştırma yapmaya sevk etmesi ve 32'si etkinliklere katılımı artırarak bireyi aktifleştirmesi gibi konularda SEÇD'nin öğrencilere avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğrencilere getirdiği dezavantajlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 86'sı ders algısının değişmesi, 42'si ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, 39'u ders yükünün azalması ve 21'i ders araç-gereçlerinin temininin zor olması gibi konularda SEÇD'nin öğrencilere dezavantajlar getirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 55 incelendiğinde, öğretmenler SEÇD'nin öğrencilere daha çok avantajlar sunduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, SEÇD'nin öğrenciye sunduğu avantajlardan özellikle “okulu sevme ve uyum sağlama konusunda fırsatlar sunması” koduna vurgu yaptıkları görülürken, getirdiği dezavantajlar konusunda ise daha çok “ders algısının değişmesi” koduna vurgu yaptıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar konusundaki görüşleri Tablo 56'da sunulmaktadır.

Tablo 56. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Öğretmenlere Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlar Konusundaki Görüşleri

SEÇD'nin Öğretmenlere Yönelik Avantaj ve Dezavantajları		N=132	
		f	%
Avantajlar	Ders yükünün azalması	21	16
	Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması	48	36
	Gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi	27	20
	Velinin de derse katılımını sağlayarak veli ile okul arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmesi	59	45
Dezavantajlar	Ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması	84	64
	Dersin belirli bir programının olmaması sebebiyle öğretmene ek yük getirmesi	111	84
	Programın esnek tutularak öğretmenin inisiyatifine bırakılması	67	51
	Ders araç-gereçlerinin temininin zor olması	17	13
	Ders sürecinin karne notu ile değerlendirilmemesi sebebiyle veli ve öğrenci tarafından önemsenmemesi	94	71

Tablo 56 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere getirdiği avantaj ve dezavantajlar konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere getirdiği avantajlar konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 59'u velinin de derse katılımını sağlayarak veli ile okul arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmesi, 48'i ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, 27'si gün içerisinde dinlenme imkânı vermesi ve 21'i ders yükünün azalması gibi konularda SEÇD'nin öğretmenlere avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin öğretmenlere getirdiği dezavantajlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 111'i dersin belirli bir programının olmaması sebebiyle öğretmene ek yük getirmesi, 94'ü ders sürecinin karne notu ile değerlendirilmemesi sebebiyle veli ve öğrenci tarafından önemsenmemesi, 84'ü ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması, 67'si programın esnek tutularak öğretmenin inisiyatifine bırakılması ve 17'si ders araç-gereçlerinin temininin zor olması gibi konularda SEÇD'nin öğretmenlere dezavantajlar getirdiğini belirtmişlerdir.

Tablo 56 incelendiğinde, öğretmenler SEÇD'nin öğretmenlere daha çok dezavantajlar getirdiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin, SEÇD'nin öğretmene getirdiği dezavantajlardan özellikle “dersin belirli bir programının olmaması sebebiyle öğretmene ek yük getirmesi” koduna vurgu yaptıkları görülürken, sunduğu avantajlar konusunda ise daha çok “velinin de derse katılımını sağlayarak veli ile okul arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmesi” koduna vurgu yaptıkları görülmektedir.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'de ihtiyaç duydukları rehber materyaller konusundaki görüşleri alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait veriler Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'de İhtiyaç Duyulan Rehber Materyaller Konusundaki Görüşleri

İhtiyaç Duyulan Rehber Materyaller		N=132	
		f	%
Sınıf İçi Uygulamalar İçin	Anlam Çözümleme Tabloları	23	17
	Kavram Haritaları	67	51
	Zihin Haritaları	18	14
	Kavram Ağları	43	33
	Anolojik metin ve haritalar	25	19
Sınıf Dışı Uygulamalar İçin	Gözlem Formları	89	67
	Kontrol Listeleri	105	80
Sınıf içi ve Sınıf Dışı Uygulamalar İçin	Çalışma Yaprakları	123	93
	Video-Film	98	74
	Drama çalışmaları	78	59

Tablo 57 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında ihtiyaç duyduğu rehber materyaller konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. SEÇD'de kullanımına ihtiyaç duyduğu sınıf içi rehber materyalleri konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 67'si kavram haritaları, 43'ü kavram ağları, 25'i anolojik metin ve haritalar, 23'ü anlam çözümleme tabloları ve 18'i zihin haritaları gibi rehber materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'de kullanımına ihtiyaç duyduğu sınıf dışı rehber materyalleri konusundaki görüşleri incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 89'u gözlem formları ve 105'i kontrol listeleri gibi rehber materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'de kullanımına ihtiyaç duyduğu ve gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı uygulamalarda birlikte kullanabileceği rehber materyaller konusundaki görüşleri incelendiğinde ise 132 sınıf öğretmenin 123'ü çalışma yaprakları, 98'i drama çalışmaları ve 78'i video-film gibi rehber materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 57 incelendiğinde, sınıf öğretmenleri SEÇD kapsamında sınıf içi uygulamalar için daha çok kavram haritalarına, sınıf dışı uygulamalar için daha çok kontrol listelerine ve hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalar için ise daha çok çalışma yapraklarına ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedirler.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin daha verimli bir ders süreci olarak işlenebilmesi için ders kapsamında geliştirmiş oldukları öneriler alınmış ve çoklu cevaplandırma seçeneğinin olduğu soruya ait görüşler Tablo 58'de sunulmuştur.

Tablo 58. Sınıf Öğretmenlerinin SEÇD'nin Daha Verimli Bir Ders Süreci Olarak İşlenebilmesi İçin Sürece Yönelik Önerileri

Öneriler	N=132	
	f	%
Etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı	118	89
Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı	98	74
Süreç iyi planlanmalı	102	77
Son ders saatlerinde yapılmalı	105	80
Etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı	92	70
Öğretmenler HİE kursları ile yeterince bilgilendirilmeli	125	94
Yarı esnek bir program oluşturulmalı	112	85
Diğer derslerle ilişkilendirilmeli	93	70
Ders sürecine veli dahil edilmeli	87	66
Diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı	124	94
Somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı	121	92
Sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli	129	98
Okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı	81	61
Proje ödevleri ve performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı	89	67
Okulda ders içeriğine yönelik uygun sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar oluşturulmalı	116	88

Tablo 58 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarında ihtiyaç duyduğu rehber materyaller konusunda birbirinden farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Anket çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin daha verimli bir ders süreci olarak işlenebilmesi için ders kapsamında geliştirmiş oldukları öneriler incelendiğinde, 132 sınıf öğretmenin 129'u sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli, 125'i öğretmenler HİE kursları ile yeterince bilgilendirilmeli, 124'ü diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı, 121'i somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı, 118'i etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı, 116'sı okulda ders içeriğine yönelik sınıf içi ve sınıf dışı ortamlar oluşturulmalı, 112'si yarı esnek bir program oluşturulmalı, 105'i son ders saatlerinde yapılmalı, 102'si süreç iyi planlanmalı, 98'i etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı, 92'si etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı, 93 diğer derslerle ilişkilendirilmeli, 89'u proje ödevleri ve

performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı, 87'si ders sürecine veli dahil edilmeli ve 81'i okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı şeklinde öneriler getirdikleri görülmektedir.

4.2. Akademik Başarıdaki Değişime Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, "SEÇ'D'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programı, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?" şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için çalışmaya katılan öğrencilere CDEK-9'daki Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT) uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçlarının kontrol ve deney grupları üzerindeki sonuçları incelenerek, programın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin cinsiyeti, sosyoekonomik yapıları, çoklu zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri dikkate alınarak, öğrencilerin akademik başarılarının bu değişkenlere göre nasıl şekillendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılması sırasında doğrudan ön test ve son test puanlarına başvurulurken, deney grubunun bağımsız değişkenlere göre kendi içerisindeki değerlendirmesinde ön test ve son test puanları arasındaki farkı ifade eden erişim puanlarına başvurulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanları bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 59'da sunulmuştur.

Tablo 59. OBPABT Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

OBPABT	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
ÖN TEST	Kontrol	93	6.74	1.96	185	-1.215	0.226
	Deney	94	7.10	2.13			
SON TEST	Kontrol	93	8.90	2.19	185	-25.674	0.000*
	Deney	94	18.14	2.70			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 59'daki akademik başarı ön test sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 6.74 ve standart sapması 1.96 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 7.10 ve standart sapması 2.13 olarak bulunmuştur. Tablo 59'da görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t_{(185)}=-1.215$, $p>0.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol ve deney

gruplarının birbirine yakın akademik başarı düzeyinde olduklarını göstermektedir. Tablo 59'daki akademik başarı son test sonuçları incelendiğinde ise kontrol grubunun aritmetik ortalaması 8.90 ve standart sapması 2.19 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 18.14 ve standart sapması 2.70 olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları bağımsız t testi ile incelendiğinde ise deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(185)}=-25.674$, $p<0.05$]. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan OBP'nin kontrol grubunda uygulanan programa göre öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ön test ve son test akademik başarı puanları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 60'ta sunulmuştur.

Tablo 60. Kontrol ve Deney Gruplarının OBPABT Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları

Grup	OBPABT	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
KONTROL	Ön Test	93	6.74	1.96	92	-9.939	0.000*
	Son Test		8.90	2.19			
DENEY	Ön Test	94	7.10	2.13	93	-30.908	0.000*
	Son Test		18.14	2.70			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 60'taki kontrol grubuna ait ön test ve son test akademik başarı puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 6.74 ve standart sapması 1.96 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 8.90 ve standart sapması 2.19 olarak bulunmuştur. Tablo 60'ta görüldüğü gibi kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları için yapılan bağımlı t testi sonucunda ön test ve son test puanları arasında akademik başarı açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(92)}=-9.939$, $p<0.05$]. Bu bulgu, kontrol grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir. Tablo 60'taki deney grubuna ait ön test ve son test akademik başarı puanları incelendiğinde ise deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 7.10 ve standart sapması 2.13 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 18.14 ve standart sapması 2.70 olarak bulunmuştur. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile incelendiğinde ise ön test ve son test puanları arasında akademik başarı açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(93)}=-30.908$, $p<0.05$]. Bu bulgu, deney grubunda uygulanan OBP'nin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir.

Kontrol ve deney gruplarının kendi içerilerindeki ön test ve son test akademik başarı puanları incelendiğinde, her iki grupta yapılan uygulamanın da etkili sonuç verdiği ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı görülmüştür. İki grup arasındaki farkı ortaya

koyabilmek için grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklar (erişi puanları) incelenmiş ve bu farklılıklar bağımsız t testi ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61. Kontrol ve Deney Gruplarının OBPABT Erişi Puanları Arasındaki Anlamlılığın İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
ERİŞİ	Kontrol	93	2.16	2.09	185	-21.327	0.000*
	Deney	94	11.04	3.46			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 61’deki akademik başarı erişim puanları incelendiğinde, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 2.16 ve standart sapması 2.09 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 11.04 ve standart sapması 3.46 olarak bulunmuştur. Tablo 61’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından deney grubu lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(185)}=-21.327$, $p<0.05$]. Bu bulgu, her ne kadar kontrol grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını gösterse de, deney grubunda uygulanan OBP’nin öğrencilerin akademik başarılarını artırma yönünde çok daha etkin bir uygulama olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda kız ve erkek öğrencilerin ön test, son test ve erişim puanlarına ait betimsel veriler ele alınmış ve programın cinsiyet üzerindeki etkisini belirleyebilmek için erişim puanları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız t testi kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62. Cinsiyet Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	Ön Test		Son Test		Erişi				
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kız	43	6.97	2.15	16.83	2.51	9.86	3.32	92	-2.454	0.031*
Erkek	51	7.21	2.18	19.44	2.71	12.23	3.53			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 62’deki akademik başarı ön test puanları cinsiyetler açısından incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 6.97, standart sapması 2.15 olarak bulunurken, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 7.21, standart sapması 2.18 olarak bulunmuştur. Son test

puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 16.83, standart sapması 2.51 olarak bulunurken, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 19.44, standart sapması 2.71 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları cinsiyetler açısından incelendiğinde ise kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 9.86, standart sapması 3.32 olarak bulunurken, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 12.23, standart sapması 3.53 olarak bulunmuştur. Tablo 62’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak erkekler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(92)}=-2.454$, $p<0.05$]. Bu bulgu, OBP’nin akademik başarı açısından erkek öğrenciler için daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey gruplarına göre sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin akademik başarı ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 63’te sunulmuştur.

Tablo 63. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişim	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Düşük	30	7.00	2.24	17.56	2.55	10.56	2.92
Orta	42	7.69	2.10	18.11	2.50	10.42	3.62
Yüksek	22	6.13	1.72	19.00	3.14	12.87	3.34
Toplam	94	7.10	2.13	18.14	2.70	11.04	3.46

Tablo 63’teki akademik başarı ön test verileri sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 7.00 ve standart sapması 2.24 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 7.69 ve standart sapması 2.10 olarak bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 6.13 ve standart sapması 1.72 olarak bulunmuştur. Akademik başarı son test verileri sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 17.56 ve standart sapması 2.55 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 18.11 ve standart sapması 2.50 olarak bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ise 19.00 ve standart sapması 3.14 olarak bulunmuştur. Elde

edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin erişim ortalamaları 10.56 ve standart sapması 2.92 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları 10.42 ve standart sapması 3.62 olarak bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları ise 12.87 ve standart sapması 3.34 olarak bulunmuştur.

Farklı sosyoekonomik düzey gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı testinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.293, sd1:2, sd2:91, $p>0.05$). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve sosyoekonomik düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre oluşturulan bu grupların akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre OBPABT Erişim Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	95.586	2	47.793		
Grup İçi	1020.243	91	11.211	4.263	0.017*
Toplam	1115.830	93			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 64 incelendiğinde, sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-91)}=4.263$, $p<0.05$]. Bu bulgu, sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum Tablo 63'teki betimsel verilerdeki aritmetik ortalamalar incelendiğinde de görülmektedir. Bu durumu kontrol etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testine başvurulmuş ve elde edilen veriler Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65. OBPA BT Eriş i Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arasındaki Anlamlılı ğına İliş kin Tukey Testi Bulguları

(I) Sosyoekonomik Düzey	(J) Sosyoekonomik Düzey	(I-J) Ortalama Fark	ss	p
Düşük	Orta	0.1381	0.800	0.984
	Yüksek	-2.2969	0.939	0.043*
Orta	Düşük	-0.1381	0.800	0.984
	Yüksek	-2.4350	0.881	0.019*
Yüksek	Düşük	2.2969	0.939	0.043*
	Orta	2.4350	0.881	0.019*

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 65'teki sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin akademik başarı eriş i puanları arasındaki farklılıklar incelendi ğinde, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık oluş tu ğu görülmektedir. Yüksek ve düşük sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin akademik başarı eriş i puanları arasında [p<0.05] ve yüksek ve orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin akademik başarı eriş i puanları arasında [p<0.05] yüksek sosyoekonomik düzey grubu öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık oluş tu ğu tespit edilmiştir. Düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin akademik başarı eriş i puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [p>0.05].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBPA BT'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları de ğiş kenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler zekâ alanlarına göre sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin akademik başarı ön test, son test ve eriş i puanlarının betimsel verileri Tablo 66'da sunulmuştur.

Tablo 66. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları De ğiş kenine Göre OBPA BT Ön Test, Son Test ve Eriş i Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma De ğerleri

	N	Ön Test		Son Test		Eriş i	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Sözel Zekâ	13	6.76	2.00	17.69	2.89	10.92	3.66
Sosyal Zekâ	14	6.00	2.03	18.78	1.92	12.78	2.66
Bedensel Zekâ	18	8.16	1.94	17.55	2.63	9.38	3.22
Müzikal Zekâ	8	6.37	2.32	14.50	2.32	8.12	1.64
Matematiksel Zekâ	11	8.00	1.41	18.63	2.50	10.63	3.26
Görsel Zekâ	9	8.44	1.87	17.66	2.06	9.22	3.30
İçsel Zekâ	12	5.91	1.92	19.16	2.32	13.25	2.56
Do ğa Zekâ	9	7.00	2.39	20.77	1.48	13.77	3.23
Toplam	94	7.10	2.13	18.14	2.70	11.04	3.46

Tablo 66'daki akademik başarı ön test puanları öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 6.76 ve standart sapması 2.00; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 6.00 ve standart sapması 2.03; bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 8.16 ve standart sapması 1.94; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 6.37 ve standart sapması 1.64; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 8.00 ve standart sapması 1.41; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 8.44 ve standart sapması 1.87; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 5.91 ve standart sapması 1.92 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 7.00 ve standart sapması 2.39 olarak bulunmuştur. Akademik başarı son test verileri öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 17.69 ve standart sapması 2.89; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 18.78 ve standart sapması 1.92; bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 17.55 ve standart sapması 2.63; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 14.50 ve standart sapması 2.32; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 18.63 ve standart sapması 2.50; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 17.66 ve standart sapması 2.06; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 19.16 ve standart sapması 2.32 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 20.77 ve standart sapması 1.48 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde ise sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 10.53 ve standart sapması 3.33; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 12.78 ve standart sapması 2.66; bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 9.38 ve standart sapması 3.22; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 8.12 ve standart sapması 1.64; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 10.63 ve standart sapması 3.26; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 9.22 ve standart sapması 3.30; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 13.25 ve standart sapması 2.56 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 13.77 ve standart sapması 3.23 olarak bulunmuştur.

Farklı zekâ alanlarında yer alan öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Tesi ile sınanmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları değişkenine göre öğrencilerin akademik başarı testinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi incelendiğinde, verilerin varyans

homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.922, sd:7, sd2:86, p>0.05). Tablo 66 incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından birbirinden farklı akademik başarı erişim puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Levene Testi sonuçlarına bakıldığında ise her ne kadar gruplar arasında varyans homojenliğinin sağlanmış olmasına rağmen gruplardaki örneklem sayılarının yetersiz ve denk olmadığı görülmüştür. Bu durumda grupların akademik başarı erişim puanlarında farklılık olup olmadığını daha kesin sonuçlarla ortaya koyabilmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre OBPABT Erişim Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi Bulguları

Zekâ Alanları	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sözel Zekâ (1)	13	34.33				
Sosyal Zekâ (2)	14	62.68				
Bedensel Zekâ (3)	18	35.42				
Müzikal Zekâ (4)	8	22.19	7	27.500	0.000*	2>1; 2>3;
Matematiksel Zekâ (5)	11	44.45				2>4; 7>1;
Görsel Zekâ (6)	9	44.54				7>3; 7>4;
İçsel Zekâ (7)	12	65.63				8>1; 8>3;
Doğa Zekâ (8)	9	67.56				8>4

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 67’de yer alan grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise akademik başarı erişim puanları açısından öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(7)}=27.500$, p<0.05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır. Buna göre özellikle sosyal, içsel ve doğa zekâsına sahip öğrencilerin akademik başarı erişim puanları lehinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bulgu, OBP’nin diğer zekâ alanlarına kıyasla özellikle sosyal, içsel ve doğa zekâsına sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi program süresince katıldığı etkinlik tipi değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler yetiştirdikleri ürünlere göre çiçek, sebze ve karma (sebze ve çiçek) şeklinde sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin akademik başarı ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 68’te sunulmuştur.

Tablo 68. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişi	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Çiçek	30	7.53	2.02	17.50	3.01	9.96	3.76
Sebze	33	6.69	2.28	19.09	2.30	12.39	2.93
Karma	31	7.12	2.06	17.77	2.57	10.65	3.31
Toplam	94	7.10	2.13	18.14	2.70	11.04	3.46

Tablo 68'teki akademik başarı ön test verileri öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde, çiçek yetiştiren öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 7.53 ve standart sapması 2.02 olarak bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 6.69 ve standart sapması 2.28 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 7.12 ve standart sapması 2.06 olarak bulunmuştur. Akademik başarı son test verileri öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde, çiçek yetiştiren öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 17.50 ve standart sapması 3.01 olarak bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin aritmetik ortalamaları 19.09 ve standart sapması 2.30 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 17.77 ve standart sapması 2.57 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde ise çiçek yetiştiren öğrencilerin erişim ortalamaları 9.96 ve standart sapması 3.76 olarak bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin erişim ortalamaları 12.39 ve standart sapması 2.93 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin erişim ortalamaları ise 10.65 ve standart sapması 3.31 olarak bulunmuştur.

Katıldıkları etkinlik tipine göre sınıflandırılan öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin katıldıkları etkinlik tiplerine göre akademik başarı testinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik: 0.911, sd1:1, sd2:91, p>0.05). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve katıldıkları etkinlik tiplerine göre çiçek yetiştiren, sebze yetiştiren ve hem sebze hem de çiçek yetiştiren (karma) şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre oluşan bu grupların akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 69'da sunulmuştur.

Tablo 69. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre OBPAET Eriş Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	99.888	2	49.944		
Grup İçi	1015.942	91	11.164	4.474	0.014*
Toplam	1115.830	93			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 69 incelendiğinde, öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre akademik başarı eriş puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-91)}=4.474$, $p<0.05$]. Bu bulgu, etkinlik tiplerinin öğrencilerin akademik başarı eriş puanları arasında farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum Tablo 68'deki betimsel verilerdeki aritmetik ortalamalar incelendiğinde de görülmektedir. Bu durumu kontrol etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testine başvurulmuş ve elde edilen veriler Tablo 70'te sunulmuştur.

Tablo 70. OBPAET Eriş Puanlarının Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tipleri Arasındaki Anlamlılığın İlişkin Tukey Testi Bulguları

(I) Etkinlik Tipi	(J) Etkinlik Tipi	(I-J) Ortalama Fark	ss	p
Çiçek	Sebze	-2.4272	0.842	0.014*
	Karma	-0.6784	0.855	0.708
Sebze	Çiçek	2.4272	0.842	0.014*
	Karma	1.7487	0.835	0.097
Karma	Çiçek	0.6784	0.855	0.708
	Sebze	-1.7487	0.835	0.097

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 70'teki öğrencilerin katıldıkları etkinlik tiplerine göre akademik başarı eriş puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, sebze yetiştiren öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sebze yetiştiren öğrencilerin akademik başarı eriş puanları ile hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin akademik başarı eriş puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken [$p>0.05$], sebze yetiştiren öğrencilerin akademik başarı eriş puanları ile çiçek yetiştiren öğrencilerin akademik başarı eriş puanları arasında sebze yetiştiren öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$p<0.05$]. Çiçek yetiştiren öğrencilerin akademik başarı eriş puanları ile hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin akademik başarı eriş puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$p>0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi öğrencilerin problem davranış düzeyleri

değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler sahip oldukları problem davranışlarına göre düşük, orta ve yüksek problem davranış düzeyleri şeklinde sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin akademik başarı ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 71’de sunulmuştur.

Tablo 71. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre OBPAOT Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişim	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Düşük	25	8.72	1.69	17.68	2.82	8.96	3.36
Orta	31	7.00	2.02	18.92	2.17	11.92	3.28
Yüksek	38	5.93	1.78	17.58	3.03	11.64	3.14
Toplam	94	7.10	2.13	18.14	2.70	11.04	3.46

Tablo 71’deki akademik başarı ön test verileri öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 8.72 ve standart sapması 1.69 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 7.00 ve standart sapması 2.02 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 5.93 ve standart sapması 1.78 olarak bulunmuştur. Akademik başarı son test verileri öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 17.68 ve standart sapması 2.82 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 18.92 ve standart sapması 2.17 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ise 17.58 ve standart sapması 3.03 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin erişim ortalamaları 8.96 ve standart sapması 3.36 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları 11.92 ve standart sapması 3.28 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları ise 11.64 ve standart sapması 3.14 olarak bulunmuştur.

Farklı problem davranış düzeyi gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA’nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin problem davranış düzeyleri değişkenine göre akademik başarı testinden elde

ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.077, sd1:2, sd2:91, $p>0.05$). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve problem davranış düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek problem davranış düzeyleri şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Problem davranış düzeyi değişkenine göre oluşturulan bu grupların akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 72’de sunulmuştur.

Tablo 72. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre OBPAET Erişim Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	149.010	2	74.505	7.013	0.001*
Grup İçi	966.820	91	10.624		
Toplam	1115.830	93			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 72 incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyi değişkenine göre akademik başarı erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-91)}=7.013$, $p<0.05$]. Bu bulgu, farklı problem davranış düzeyindeki öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durumu kontrol etmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey Testine başvurulmuş ve elde edilen veriler Tablo 73’te sunulmuştur.

Tablo 73. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeyleri Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Tukey Testi Bulguları

(I) Problem Davranış Düzeyi	(J) Problem Davranış Düzeyi	(I-J) Ortalama Fark	ss	p
Düşük	Orta	-2.9610	0.839	0.002*
	Yüksek	-2.6851	0.876	0.008*
Orta	Düşük	2.9610	0.839	0.002*
	Yüksek	0.2758	0.788	0.935
Yüksek	Düşük	2.6851	0.876	0.008*
	Orta	-0.2758	0.788	0.935

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 73’te yer alan problem davranış düzeyleri grubundaki öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, yüksek ve orta düzey problem davranışlara sahip öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Yüksek

ve orta problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken [$p>0.05$], yüksek ve düşük problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında yüksek problem davranış düzeyine sahip öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$p<0.05$]. Ayrıca düşük ve orta problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarı erişim puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$p<0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi, problem davranışlara sahip öğrencilerin sergiledikleri problem davranış tipi değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğretimsel ve yönetsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin ön test, son test ve erişim puanlarına ait betimsel veriler ele alınmış ve programın problem davranış tipleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için erişim puanları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız t testi kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74. Problem Davranışlara Sahip Öğrencilerin Sahip Olduğu Problem Davranış Tipi Değişkenine Göre OBPABT Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	Ön Test		Son Test		Erişim				
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğretimsel	40	6.25	1.77	19.02	2.40	12.76	2.92	67	3.949	0.000*
Yönetsel	29	7.13	2.19	16.96	2.62	9.82	3.09			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 74'teki akademik başarı ön test puanları problem davranışlar gösteren öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranış tiplerine göre incelendiğinde, öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 6.25 ve standart sapması 1.77 olarak bulunurken, yönetsel problem davranış gösteren öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 7.13 ve standart sapması 2.19 olarak bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde, öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 19.02 ve standart sapması 2.40 olarak bulunurken, yönetsel problem davranış gösteren öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 16.96 ve standart sapması 2.62 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları problem davranış tipleri açısından incelendiğinde ise öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin erişim ortalamaları 12.76 ve standart sapması 2.92 olarak bulunurken, yönetsel problem davranış gösteren öğrencilerin aritmetik ortalaması 9.82 ve standart sapması 3.09 olarak bulunmuştur. Tablo 74'te

görüldüğü gibi öğretimsel ve yönetsel problem davranış tipleri sergileyen öğrencilerin erişi puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda, gruplar arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(67)}=3.949$, $p<0.05$].

4.3. Fen ve Teknoloji Dersine Ait Tutumdaki Değişime Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “SEÇD’ne yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programı öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?” şeklindedir. Bu alt problemi cevaplayabilmek için çalışmaya katılan öğrencilere CDEK-10’daki Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ) uygulanmıştır. Uygulanan test sonuçlarının kontrol ve deney grupları üzerindeki etkileri incelenerek, programın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin cinsiyeti, sosyoekonomik yapıları, çoklu zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipi, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri dikkate alınarak, öğrencilerin akademik başarılarının bu değişkenlere göre nasıl şekillendiği açıklanmaya çalışılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının karşılaştırılması sırasında doğrudan ön test ve son test puanlarına başvurulurken, deney grubunun bağımsız değişkenlere göre kendi içerisindeki değerlendirmesinde ön test ve son test puanları arasındaki farkı ifade eden erişi puanlarına başvurulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test fen ve teknoloji dersi tutum puanları bağımsız t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 75’te sunulmuştur.

Tablo 75. FTDTÖ Ön Test ve Son Testlerinin Kontrol ve Deney Grupları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
ÖN TEST	Kontrol	93	65.15	8.69	185	2.138	0.034*
	Deney	94	62.55	7.89			
SON TEST	Kontrol	93	76.26	9.61	185	-8.594	0.000*
	Deney	94	86.59	6.49			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 75’teki fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği ön test sonuçları incelendiğinde, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 65.15 ve standart sapması 8.69 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 62.55 ve standart sapması 7.89 olarak bulunmuştur. Tablo 92’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının ön test puanları için yapılan

bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(185)} = 2.138$, $p < 0.05$]. Bu bulgu, uygulama öncesinde kontrol grubu ile deney grubunun fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasında kontrol grubu lehinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Tablo 88'deki fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği son test sonuçları incelendiğinde ise kontrol grubunun aritmetik ortalaması 76.26 ve standart sapması 9.61 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 86.59 ve standart sapması 6.49 olarak bulunmuştur. Kontrol ve deney gruplarının son test puanları bağımsız t testi ile incelendiğinde ise deney grubu lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(185)} = -8.594$, $p < 0.05$].

Deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki ön test ve son testlerden elde ettikleri fen ve teknoloji dersi tutum puanları bağımlı t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 76'da sunulmuştur.

Tablo 76. Kontrol ve Deney Gruplarının FTDTÖ Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Anlamlılığa İlişkin Bağımlı T-Testi Sonuçları

Grup		N	\bar{X}	ss	sd	t	p
KONTROL	Ön Test	93	65.15	8.69	92	-18.302	0.000*
	Son Test		76.26	9.61			
DENEY	Ön Test	94	62.55	7.89	93	-27.209	0.000*
	Son Test		86.59	6.49			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 76'daki kontrol grubuna ait ön test ve son test fen ve teknoloji dersi tutum puanları incelendiğinde, kontrol grubunun ön test aritmetik ortalaması 65.15 ve standart sapması 8.69 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 76.26 ve standart sapması 9.61 olarak bulunmuştur. Tablo 76'da görüldüğü gibi kontrol grubuna ait ön test ve son test puanları için yapılan bağımlı t testi sonucunda, ön test ve son test puanları arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(92)} = -18.302$, $p < 0.05$]. Tablo 76'daki deney grubuna ait ön test ve son test verileri incelendiğinde ise deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 62.55 ve standart sapması 7.89 olarak bulunurken, son test aritmetik ortalaması 86.59 ve standart sapması 6.49 olarak bulunmuştur. Deney grubuna ait ön test ve son test puanları bağımlı t testi ile incelendiğinde ise ön test ve son test puanları arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar açısından son test puanları lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(93)} = -27.209$, $p < 0.05$].

Kontrol ve deney gruplarının kendi içerilerindeki ön test ve son test fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanları incelendiğinde, her iki grupta yapılan uygulamanın da etkili

sonuç verdiği ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarını artırdığı görülmektedir. İki grup arasındaki farkı inceleyebilmek için grupların ön test ve son test puanları arasındaki farklılıklar (erişi puanları) incelenmiş ve bu farklılıklar bağımsız t testi ile karşılaştırılarak elde edilen sonuçlar Tablo 77’de gösterilmiştir.

Tablo 77. Kontrol ve Deney Gruplarının FTDTÖ Erişi Puanları Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Bağımsız T-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
ERİŞİ	Kontrol	93	11.11	5.85	185	-12.053	0.000*
	Deney	94	24.04	8.56			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 77’deki fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait erişim puanları incelendiğinde, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 11.11 ve standart sapması 5.85 olarak bulunurken, deney grubunun aritmetik ortalaması 24.04 ve standart sapması 8.56 olarak bulunmuştur. Tablo 77’de görüldüğü gibi kontrol ve deney gruplarının erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar açısından deney grubu lehinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(185)}=-12.053, p<0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda kız ve erkek öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik ön test, son test ve erişim puanlarına ait betimsel veriler ele alınmış ve programın cinsiyet üzerindeki etkisini belirleyebilmek için erişim puanları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız t testi kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78. Cinsiyet Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	Ön Test		Son Test		Erişi		sd	t	p
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss			
Erkek	51	61.76	8.40	88.41	6.97	26.65	8.74	92	2.809	0.006*
Kız	43	63.21	7.46	85.05	5.96	21.84	7.84			

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 78’deki fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait ön test puanları cinsiyetler açısından incelendiğinde, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 61.76,

standart sapması 8.40 olarak bulunurken, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 63.21, standart sapması 7.46 olarak bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde, erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 88.41, standart sapması 6.97 olarak bulunurken, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 85.05, standart sapması 5.96 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları cinsiyetler açısından incelendiğinde ise erkek öğrencilerin aritmetik ortalaması 26.65, standart sapması 8.74 olarak bulunurken, kız öğrencilerin aritmetik ortalaması 21.84, standart sapması 7.84 olarak bulunmuştur. Tablo 78’de görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları açısından istatistiksel olarak erkekler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(92)}=2.809$, $p<0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey gruplarına göre sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişim	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Düşük	30	62.83	8.57	85.83	5.75	23.00	7.71
Orta	42	63.52	7.64	85.35	7.04	21.83	8.19
Yüksek	22	60.31	7.32	90.00	5.31	29.68	8.20
Toplam	94	62.55	7.89	86.59	6.49	24.04	8.56

Tablo 79’daki fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait erişim puanları sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 62.83 ve standart sapması 8.57 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 63.52 ve standart sapması 7.64 olarak bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 60.31 ve standart sapması 7.32 olarak bulunmuştur. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait son test verileri sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde, düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 85.83 ve standart sapması 5.75 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 85.35 ve standart sapması 7.04 olarak bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ise 90.00 ve standart sapması 5.31 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları sosyoekonomik düzey açısından incelendiğinde ise düşük sosyoekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin erişim ortalamaları 23.00 ve standart sapması 7.71 olarak bulunurken, sosyoekonomik düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları 21.83 ve standart sapması 8.19 olarak bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları ise 29.68 ve standart sapması 8.20 olarak bulunmuştur.

Farklı sosyoekonomik düzey gruplarında yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi değerleri incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.015, sd1:2, sd2:91, $p>0.05$). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve sosyoekonomik düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre oluşturulan bu grupların fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 80'de sunulmuştur.

Tablo 80. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre FTDTÖ Erişim Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	937.224	2	468.612		
Grup İçi	5888.606	91	64.710	7.242	0.001*
Toplam	6825.830	93			

* $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 80 incelendiğinde, sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-91)}=7.242$, $p<0.05$]. Bu bulgu, sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Bu durum Tablo 79'daki betimsel verilerdeki aritmetik ortalamalar incelendiğinde de görülmektedir. Bu durumu kontrol etmek için çoklu

karşılaştırma testlerinden Tukey Testine başvurulmuş ve elde edilen veriler Tablo 81’de sunulmuştur.

Tablo 81. FTDTÖ Erişi Puanlarının Sosyoekonomik Düzeyler Arasındaki Anlamlılığına İlişkin Tukey Testi Bulguları

(I) Sosyoekonomik Düzy	(J) Sosyoekonomik Düzy	(I-J) Ortalama Fark	ss	p
Düşük	Orta	1.1666	1.92	0.817
	Yüksek	-6.6818	2.25	0.011*
Orta	Düşük	-1.1666	1.92	0.817
	Yüksek	-7.8484	2.11	0.001*
Yüksek	Düşük	6.6818	2.25	0.011*
	Orta	7.8484	2.11	0.001*

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 81’deki sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişü puanları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir. Yüksek ve düşük sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin erişü puanları arasında [$p < 0.05$] ve yüksek ve orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin erişü puanları arasında [$p < 0.05$] yüksek sosyoekonomik düzey grubu öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir. Düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişü puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$p > 0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler zekâ alanlarına göre sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test, son test ve erişü puanlarının betimsel verileri Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişi	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Sözel Zekâ	13	61.61	7.61	81.69	5.42	20.07	1.97
Sosyal Zekâ	14	61.85	8.00	84.35	6.12	22.50	2.09
Bedensel Zekâ	18	60.38	8.97	85.00	7.31	24.61	1.94
Müzikal Zekâ	8	68.37	8.65	86.62	3.54	18.25	2.41
Matematiksel Zekâ	11	61.00	4.51	89.36	4.73	28.36	1.92
Görsel Zekâ	9	59.22	9.18	89.33	7.64	30.11	3.92
İçsel Zekâ	12	68.00	5.08	89.16	6.78	21.16	2.01
Doğa Zekâ	9	62.11	6.71	90.77	3.07	28.66	2.74
Toplam	94	62.55	7.89	86.59	6.49	24.04	0.88

Tablo 82'deki fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test puanları öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 61.61 ve standart sapması 7.61; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 61.85 ve standart sapması 8.00; bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 60.38 ve standart sapması 8.97; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 68.37 ve standart sapması 8.65; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 61.00 ve standart sapması 4.51; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 59.22 ve standart sapması 9.18; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 68.00 ve standart sapması 5.08 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 62.11 ve standart sapması 6.71 olarak bulunmuştur. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait son test verileri öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde, sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 81.69 ve standart sapması 5.42; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 84.35 ve standart sapması 6.12; bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 85.00 ve standart sapması 7.31; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 86.62 ve standart sapması 3.54; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 89.36 ve standart sapması 4.73; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 89.33 ve standart sapması 7.64; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 89.16 ve standart sapması 6.78 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin aritmetik ortalamaları 90.77 ve standart sapması 3.07 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları açısından incelendiğinde ise sözel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 20.07 ve standart sapması 1.97; sosyal zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 22.50 ve standart sapması 2.09;

bedensel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 24.61 ve standart sapması 1.94; müzikal zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 18.25 ve standart sapması 2.41; matematiksel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 28.36 ve standart sapması 1.92; görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 30.11 ve standart sapması 3.92; içsel zekâ alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 21.16 ve standart sapması 2.01 ve doğa zekâsı alanına sahip öğrencilerin erişim ortalamaları 28.66 ve standart sapması 2.74 olarak bulunmuştur.

Farklı zekâ alanlarında yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Tesi ile sınanmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları değişkenine göre fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği erişim puanlarının varyans homojenlik testi değerleri incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.595, sd1:7, sd2:86, p>0.05). Her ne kadar gruplar arasında varyans homojenliği sağlanmış olmasına rağmen grupların örneklem durumuna bakıldığında örneklem sayılarının yetersiz ve denk olmadığı görülmüştür. Bu durumda grupların fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanlarında farklılık olup olmadığını daha kesin sonuçlarla ortaya koyabilmek için parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 83'te sunulmuştur.

Tablo 83. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanları Değişkenine Göre FTDTÖ Erişim Puanlarına Yönelik Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Zekâ Alanları	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Sözel Zekâ (1)	13	34.69				
Sosyal Zekâ (2)	14	43.39				
Bedensel Zekâ (3)	18	49.83				
Müzikal Zekâ (4)	8	28.88	7	17.165	0.016*	5>1; 5>4;
Matematiksel Zekâ (5)	11	63.54				6>1; 6>4;
Görsel Zekâ (6)	9	63.00				8>1; 8>4
İçsel Zekâ (7)	12	48.79				
Doğa Zekâ (8)	9	60.67				

*p<0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 83 incelendiğinde, sözel zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 34.69, sosyal zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 43.39, bedensel zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 49.83, müzikal zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 28.88, matematiksel zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 63.54, görsel zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 63.00, içsel zekâyâ sahip öğrencilerin sıra ortalamalarının 48.79 ve doğa zekâsına sahip öğrencilerin sıra

ortalamalarının 60.67 olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde ise fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlara ait erişim puanları açısından öğrencilerin sahip oldukları zekâ alanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$\chi^2_{(7)}=17.165$, $p<0.05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için ikili karşılaştırmaların yapıldığı Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Buna göre özellikle matematiksel, görsel ve doğa zekâyâ sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları lehinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi program süresince katıldığı etkinlik tipi değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler yetiştirdikleri ürünlere göre çiçek, sebze ve karma (sebze ve çiçek) şeklinde sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 84'te sunulmuştur.

Tablo 84. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişim	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Çiçek	30	62.73	7.30	85.26	6.41	22.53	8.72
Sebze	33	62.51	8.39	88.12	6.46	25.60	9.01
Karma	31	62.41	8.16	86.25	6.49	23.83	7.88
Toplam	94	62.55	7.89	86.59	6.50	24.04	8.56

Tablo 84'teki fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanları öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde, çiçek yetiştiren öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 62.73 ve standart sapması 7.30 olarak bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 62.51 ve standart sapması 8.39 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 62.41 ve standart sapması 8.16 olarak bulunmuştur. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma ait son test verileri öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde, çiçek yetiştiren öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 85.26 ve standart sapması 6.41 olarak bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin aritmetik ortalamaları 88.12 ve standart sapması 6.46 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin aritmetik ortalamaları ise 86.25 ve standart sapması 6.49 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipleri açısından incelendiğinde ise çiçek yetiştiren öğrencilerin erişim ortalamaları 22.53 ve standart sapması 8.72 olarak

bulunurken, sebze yetiştiren öğrencilerin erişim ortalamaları 25.60 ve standart sapması 9.01 olarak bulunmuştur, Hem çiçek hem de sebze yetiştiren (karma) öğrencilerin erişim ortalamaları ise 23.83 ve standart sapması 7.88 olarak bulunmuştur.

Katıldıkları etkinlik tipine göre sınıflandırılan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Katıldıkları etkinlik tiplerine göre öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi değerleri incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.318, sd1:2, sd2:91, $p>0.05$). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve katıldıkları etkinlik tiplerine göre çiçek yetiştiren, sebze yetiştiren ve hem sebze hem de çiçek yetiştiren (karma) şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre oluşan bu grupların fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 85'te sunulmuştur.

Tablo 85. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerine Göre FTDTÖ Erişim Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	150.291	2	75.145		
Grup İçi	6675.539	91	73.358	1.024	0.363
Toplam	6825.830	93			

Tablo 85 incelendiğinde, öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2-91)}=1.024$, $p>0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi öğrencilerin problem davranış düzeyleri değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler sahip oldukları problem davranışlarına göre düşük, orta ve yüksek problem davranış düzeyleri şeklinde sınıflandırılmış ve sınıflandırılan bu öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test, son test ve erişim puanlarının betimsel verileri Tablo 86'da sunulmuştur.

Tablo 86. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişi Puanlarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ön Test		Son Test		Erişi	
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Düşük	25	64.32	7.20	86.88	5.85	22.56	7.22
Orta	31	61.38	8.56	84.83	7.47	23.45	8.37
Yüksek	38	62.34	7.76	87.84	5.86	25.50	9.47
Toplam	94	62.55	7.89	86.59	6.49	24.04	8.56

Tablo 86'daki fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma ait ön test puanları öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin aritmetik ortalaması 64.32 ve standart sapması 7.20 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları 61.38 ve standart sapması 8.56 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin ön test aritmetik ortalamaları ise 62.34 ve standart sapması 7.76 olarak bulunmuştur. Fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma ait son test puanları öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 86.88 ve standart sapması 5.85 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları 84.83 ve standart sapması 7.47 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin son test aritmetik ortalamaları ise 87.84 ve standart sapması 5.86 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri açısından incelendiğinde, düşük problem davranış düzeyine sahip olan öğrencilerin erişim ortalamaları 22.56 ve standart sapması 7.22 olarak bulunurken, problem davranış düzeyi orta olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları 23.45 ve standart sapması 8.37 olarak bulunmuştur. Problem davranış düzeyi yüksek olarak sınıflandırılan öğrencilerin erişim ortalamaları ise 25.50 ve standart sapması 9.47 olarak bulunmuştur.

Farklı problem davranış düzeyi gruplarında yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamalarını karşılaştırabilmek için öncelikle tek yönlü ANOVA'nın varyans homojenliği varsayımı Levene Testi ile sınanmıştır. Öğrencilerin problem davranış düzeyleri değişkenine göre fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeklerinden elde ettikleri erişim puanlarının varyans homojenlik testi değerleri incelendiğinde, verilerin varyans homojenliğini sağladığı görülmektedir (homojenlik:0.658, sd1:2, sd2:91, p>0.05). Bu durumda, deney grubunda yer alan ve problem davranış düzeylerine göre düşük, orta ve yüksek problem davranış

düzeyleri şeklinde sınıflandırılan öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıkların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) kullanılmıştır. Problem davranış düzeyi değişkenine göre oluşturulan bu grupların fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasındaki farklılıklara yönelik tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 87’de sunulmuştur.

Tablo 87. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerine Göre FTDTÖ Erişim Puanlarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup Arası	146.492	2	73.246	0.998	0.373
Grup İçi	6679.337	91	73.399		
Toplam	6825.830	93			

* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 87 incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyi değişkenine göre fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma ait erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F_{(2,91)} = 0.998$, $p > 0.05$].

Araştırma kapsamında geliştirilen ve deney grubu öğrencilerine uygulanan OBP’nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi, problem davranışlara sahip öğrencilerin sergiledikleri problem davranış tipi değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda öğretimsel ve yönetimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait ön test, son test ve erişim puanları arasındaki farklılıklar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız t testi kullanılmış ve elde edilen veriler Tablo 88’de sunulmuştur.

Tablo 88. Problem Davranışlara Sahip Öğrencilerin Sahip Olduğu Problem Davranış Tipi Değişkenine Göre FTDTÖ Ön Test, Son Test ve Erişim Puanlarına Yönelik Bağımsız T-Testi Sonuçları

	N	Ön Test		Son Test		Erişim				
		\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğretimsel	40	59.34	6.36	87.23	6.25	27.88	7.94	67	3.331	0.001*
Yönetimsel	29	64.10	9.25	85.55	6.76	21.44	8.17			

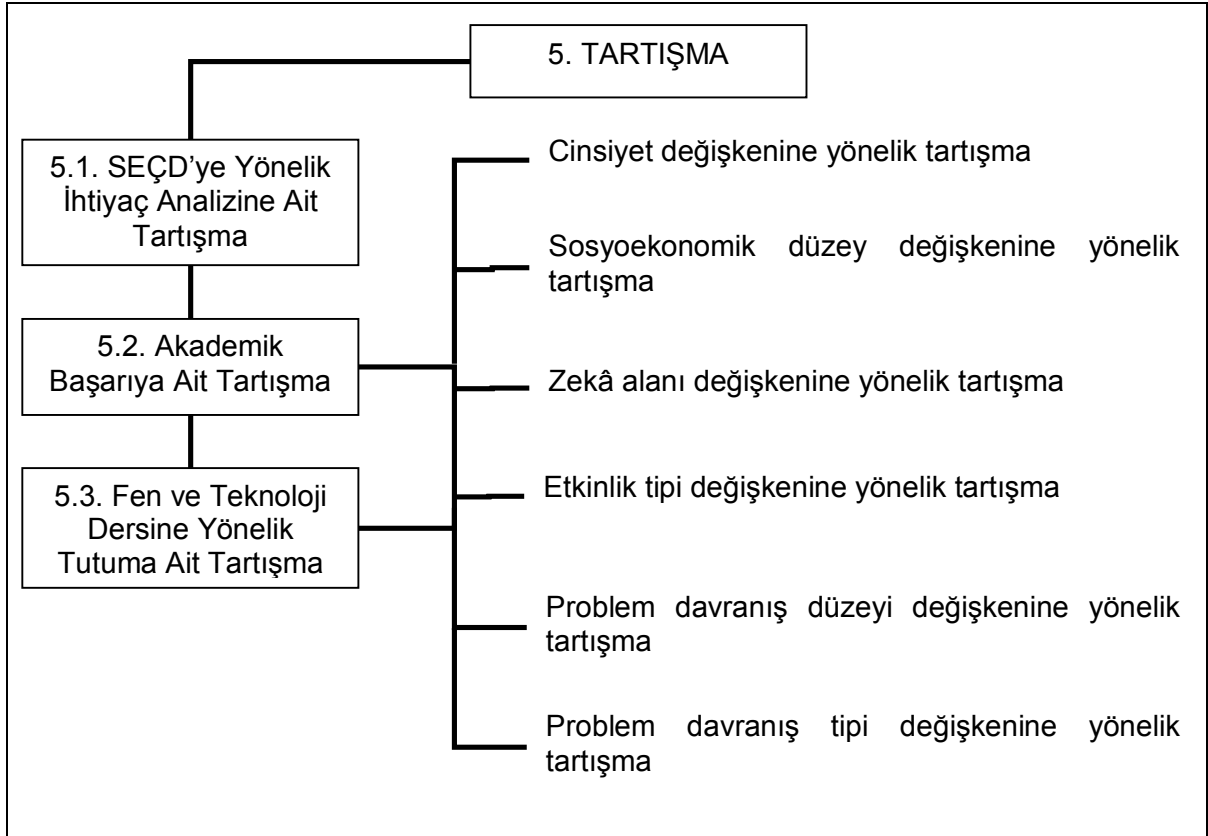
* $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 88’deki fen ve teknoloji dersine yönelik tutuma ait ön test puanları problem davranışlar gösteren öğrencilerin sergilemiş olduğu problem davranış tiplerine göre

incelendiğinde, öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 59.34 ve standart sapması 6.36 olarak bulunurken, yönetimsel problem davranış gösteren öğrencilerin ön test aritmetik ortalaması 64.10 ve standart sapması 9.25 olarak bulunmuştur. Son test puanları incelendiğinde, öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 87.23 ve standart sapması 6.25 olarak bulunurken, yönetimsel problem davranış gösteren öğrencilerin son test aritmetik ortalaması 85.55 ve standart sapması 6.76 olarak bulunmuştur. Elde edilen ön test ve son test verileri üzerinden öğrencilerin erişim puan ortalamaları problem davranış tipleri açısından incelendiğinde ise öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin erişim ortalamaları 27.88 ve standart sapması 7.94 olarak bulunurken, yönetimsel problem davranış gösteren öğrencilerin aritmetik ortalaması 21.44 ve standart sapması 8.17 olarak bulunmuştur. Tablo 88'de görüldüğü gibi öğretimsel ve yönetimsel davranış tipleri sergileyen öğrencilerin erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda, gruplar arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(67)}=3.331$, $p<0.05$].

5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, SEÇD kapsamında ve öğretmen görüşleri çerçevesinde fen temelli ve disiplinlerarası bir okul bahçesi programı geliştirerek, programın öğrenciler üzerindeki etkisini farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak yapılan tartışmanın alt problemlerine göre sunuluş biçimi Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 9. Araştırmanın tartışma bölümünün sunumuna yönelik akış şeması

Şekil 9'da da görüldüğü gibi, bu bölümde araştırmanın alt problemlerinin çözümüne yönelik elde edilen bulgular, literatürde yapılan çalışmaların sonuçları da dikkate alınarak tartışılmıştır. Çalışmanın 1. alt problemi için SEÇD'ye yönelik öğretmen ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmış ve "Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik düşünceleri nelerdir?" sorusuna cevap aranarak elde edilen bulgular ilgili literatür ile tartışılmıştır. Çalışmanın 2., 3., alt problemi için ise öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi tartışılmıştır. Çalışmanın 2. ve 3. alt problemlerinin

her biri için deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar tartışılırken, deney grubu kendi içerisinde öğrencilerin cinsiyetleri, sosyoekonomik durumları, baskın durumdaki zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipleri, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1. SEÇD'ye Yönelik İhtiyaç Analizine Ait Tartışma

Bu başlık altında, “Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'ye yönelik düşünceleri nelerdir?” alt probleminden elde edilen bulgular ilgili literatür ile birlikte ele alınarak, sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamındaki görüşleri tartışılmıştır. Öğretmen görüşleri farklı başlıklar altında ele alınarak, SEÇD kapsamındaki öğretmen ihtiyaçları yorumlanmaya çalışılmıştır.

5.1.1. SEÇD ile İlgili Öğretmen Algılamalarına Yönelik Tartışma

Sınıf öğretmenlerinden SEÇD'yi tanımlamaları istendiğinde, öğretmenlerin eğitim ve öğretim odaklı tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin tanımlamalar sırasında kullandıkları ifadeler dikkate alınarak yapılan analiz sonrasında, özellikle eğitim odaklı tanımlamalara daha sık yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu durum MEB'in ders kapsamında herhangi bir öğretim programı sunmamasından ve serbest çalışmaların öğretmenlerce daha çok değerler eğitiminin ön plana çıkarıldığı çalışmalar olarak algılanmasından (Binbaşıoğlu, 2000) kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenler eğitim odaklı tanımlamalardan çoğunlukla okula uyum ve okulu sevme, iletişim kurma ve güncel yaşam deneyimleri kazanma ifadelerini kullanırlarken, öğretim odaklı olarak ise derslere uyum ve dersleri sevme, eksik bilgilerini tamamlama ve bilgi kazanımı gibi ifadelerle yer vermektedirler. Öğretmenlerin yapılan tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi SEÇD'yi daha çok eğitim odaklı bir ders olarak algılamakla birlikte öğretim boyutunun da ihmal edilmemesi gereken bir ders olarak algıladıkları görülmektedir. MEB'in il milli eğitim müdürlüklerine gönderdiği 03.09.2010 tarih ve 6181 sayılı “Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi” konulu yazısı incelendiğinde de MEB'in SEÇD kapsamında daha çok değerler eğitimi ön plana çıkardığı ve bununla birlikte öğrencilerin öğrenme durumlarına da atıfta bulunduğu görülmektedir. Bu durum, ülkemizde her geçen yıl giderek artan öğretim odaklı çalışmaların yoğunlaşması ve buna bağlı olarak öğrenci başarı durumlarının sadece öğretim boyutuyla değerlendiriliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir (Vural, 2005). Ayrıca son yıllarda değerler eğitimi noktasında yaşanan sorunların giderek su yüzüne çıkması (Dönmez ve Cömert, 2007) bu durumun bir sonucu olabilir. MEB'in yayınlamış olduğu ilgili yazıda geçen, “*Ders sürecinde öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerine, yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanmalarına, yardımlaşma, dayanışma, iş birliği, dürüstlük, empati kurma, özeleştiri yapma, eleştirel düşünme, sorumluluk alma, özgüven, liderlik vb. özelliklerini geliştirmelerine, sosyal çevrelerini, yaşadıkları ortamı, milli,*

manevi ve evrensel değerleri tanımalarına, yaşadıkları sorunlara çözümler üretebilmelerine, toplumla uyumlu ve topluma katkısı olan bireyler olarak yetişmelerine imkan sağlayacak nitelikte uygulamalara yer verilmelidir (MEB, 2010b)” ifadesi SEÇD'nin öğretim boyutundan çok eğitim boyutuna odaklandığının açık bir ifadesi olarak görülmektedir. Hatta öğretmenlerin SEÇD'ye neden ihtiyaç duyulmuş olabileceği konusundaki ağırlıklı görüşleri de SEÇD'nin daha çok eğitim boyutunun dikkate alındığı bir ders olduğu vurgusunu desteklemektedir. Örneğin, öğretmenlerin çoğu SEÇD'nin ortaya çıkış amacını “*ders yükünü azaltmak ve eğitim-öğretimde öğretimin giderek baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek*” şeklinde ifade ederek, dersin yapılandırmacı yaklaşıma uygun süreç odaklı bir ders olduğu noktasına vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenler ayrıca seçmeli dersler ile birlikte rehberlik ve sosyal etkinliklerin etkin bir şekilde uygulanamaması nedeniyle böyle bir derse ihtiyaç duyulmuş olabileceğini ifade ederek (Bkz. Tablo 46, s.145) bu durumu desteklemektedirler. Milli Eğitim sisteminin genel amaçları içerisinde her ne kadar “*...gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun kendini mutlu, verimli ve başarılı kılacak bir meslek ve beceriler kazandırma...*”(Akt. Kiroğlu, 2008) amacı yer alsa da, ilköğretim okullarında merkezi sınavlara (SBS) hazırlık nedeniyle öğretim etkinliklerinin ağırlık kazanırken eğitim etkinliklerinin önemini kaybettiği görülmektedir. Artık kendi kendine öğrenme yöntemlerinin giderek geliştiği günümüzde, okulların, öğretim ile birlikte insan ilişkilerinin, güncel yaşam problemlerine yönelik çözümlerin ve sosyal ve kültürel becerilerin yer aldığı ortamlar haline dönüşmesi gerekmektedir (Fındıkçı, 2004; Vural, 2005). Turan (2006, s.9), okulu “*yalnızca bilginin aktarıldığı bir mekân değil, aynı zamanda entelektüel, duygusal, sosyal desteğin sağlandığı, yeni etkileşimci medyanın öğretme ve öğrenme sürecinde kullanıldığı, öğrencilerin iş birliği içinde aktif rol aldığı, hayatın sürekli yeniden üretildiği, tanımlandığı bir yaşam ve etkileşim alanı*” olarak tanımlamaktadır. Günümüz eğitim anlayışı, okulun bu tanımını doğrulayarak, okulların huzurlu, güvenli, öğrencilerin ilgisini çeken ve rahat bir yaşam alanı haline dönüşmesi gereken mekanlar olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin, okulları rahat ve eğlenceli bir öğrenme merkezi olarak algılamaları ile birlikte, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin motivasyonlarını arttırabilecekleri (Gün, 2013) ve derslere yönelik olumlu tutumlar sergileyebilecekleri (Bozak, vd., 2012; Dünder ve Karaca, 2011) düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle öğrenciye kazandırılması gereken hedefler bakımından SEÇD'ye büyük görev düşmektedir. Son yıllarda SEÇD ile ilgili yapılan bazı araştırmalar, öğretmenlerin SEÇD'yi serbest oyun saatleri olarak algılayıp, öğretim boyutunun tamamen ihmal edildiği ve eğitim boyutunun ise plansız bir şekilde gerçekleştirildiği çalışmalar olarak algıladıklarını ifade etmektedir (Arslan, 2011; Aydın, vd., 2012; Bozak, vd., 2012; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012; Sümen, 2011). Bu durum, öğretmenlerin SEÇD kapsamında yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde de kendini göstermektedir. Öğretmenlerin SEÇD kapsamında her sınıf düzeyinde ve yüksek oranlarda

sportif faaliyetlere yer veriyor olması (Dündar ve Karaca, 2011; Sümen, 2011) SEÇD'nin gerçek amacından uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin SEÇD'yi tamamen serbest oyun çalışmaları olarak algılamalarına ve dersin eğitim ve öğretim boyutlarının tamamen ihmal edilmesine (Bozak, vd., 2012; Arslan, 2011; Aydın, vd., 2012) sebep olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, SEÇD kapsamında yaşanan sorunlardan bahsederken öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin dersi ciddiye almadıklarını ifade ederek de bu durumu desteklemektedirler. SEÇD kapsamında geliştirilecek bir program ile öğretim ve eğitim etkinliklerinin bir arada yürütülebileceği çalışmalara yer verilerek, bu algılamaların ortadan kaldırılması mümkün olabilir (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Gün, 2013; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012; Sümen, 2011).

5.1.2. SEÇD'nin Faydalılığına Yönelik Tartışma

SEÇD'nin öneminin farkında olan ve araştırma kapsamında yapılan anket çalışmasına katılan öğretmenlerin %78'i dersin faydalı bir ders olduğu yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir (Gün, 2013). Öğretmenler, SEÇD konusunda her ne kadar yeterince bilgi sahibi olmasalar da (Bozak, vd., 2012; Gün, 2013) ve uygulama sürecinde SEÇD'nin gerçek amaçlarından uzaklaşsalar da dersin faydalılığına inanmaktadırlar. Öğretmenler, özellikle öğrencilerin iletişim kurma, sorumluluk alma ve karar verebilme becerilerini artırarak sosyal becerileri geliştirdiği (Bektaş ve Dinçer, 2011; Gün, 2013), diğer derslere yönelik temel, zihinsel ve teknik bilgi ve beceriler sağladığı (Atabay, 2006), çevresel beceriler geliştirdiği ve eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyerek bireysel gelişime katkı sağladığı (Bektaş ve Dinçer, 2011; Gün, 2013) gerekçeleriyle (Bkz. Tablo 41, s.139) ders sürecini yararlı bir ders olarak tanımlamaktadırlar. Atabay (2006) da okullardan beklenen ve çağın gerektirdiği özellikleri sıralarken temel bilgiler, zihinsel beceriler, teknik beceriler, iletişim becerileri, kişisel beceriler, sosyal beceriler ve çevre becerileri şeklinde gruplandırma yaparak okulların odaklanması gereken beceri türlerine vurgu yapmaktadır. SEÇD'nin bu yönü ile okullardan beklenen ve çağın gerektirdiği özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde etkili bir ders süreci olacağı düşünülebilir. Her ne kadar literatürde dersin faydalı bir ders olduğu noktasında ortak fikir oluşsa da yapılan çalışmada bazı öğretmenlerin mevcut sınav sistemi, dersin veliler nazarında önemsiz oluşu, karne notu olarak değerlendirilmemesi ve müfredat yoğunluğu gerekçelerini göstererek SEÇD'nin gereksiz bir ders olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir (Bkz. Tablo 41, s.139). Bu durum dersin henüz uygulanmaya konmuş olması ve etkilerinin henüz tam anlamıyla bazı öğretmenler tarafından görülememiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle ders sürecinin karne notu olarak kullanılmaması ve buna bağlı olarak öğrenci ve veli gözünde ders sürecinin önemini yitirmesi ülkemizdeki

eđitim anlayışında sűreç deęerlendirmesinin ihmal edilmesinin bir sonucu olabilir (Metin ve Biriřçi, 2011). Sűreç deęerlendirmeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan űđretmenlerin, űzellikle bu konuda yeterince bilgilendirilmeleri gerekmektedir. SEÇD için de aynı durumun sűz konusu olduęu ve űđretmenlerin dersin pilot uygulamasının yapılmadan uygulamaya konması nedeniyle ders sűreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ve geçmiř deneyimleri nedeniyle klasik ders anlayışındaki deęerlendirmeyi űn planda tuttuęu ifade edilebilir. Bu kapsamda, sınıf űđretmenlerinin, űđrencilerin ve velilerin serbest etkinlik çalıřmaları dersinin içerięi hakkında bilgilendirilmesi ve bu konuda űđretmenlere hizmet içi eđitim programlarının oluřturulması gerektięi (Aydın, vd., 2012; Bozak, vd., 2012; Gűn, 2013) fikri űne çıkmaktadır. űzellikle serbest etkinlik çalıřmaları gibi sűreç gerektiren çalıřmaların yapıldığı dersler için űđretmenlerin dersin içerięi ve deęerlendirilmesi konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. űđretmenlerin bilgi eksiklięi nedeniyle serbest etkinlik çalıřmaları dersini etkin olarak geekleřtirememeleri, űđrencilerin enerjilerini doęru bir řekilde harcayamamalarına ve bunun bir sonucu olarak da problem davranışlar sergileme olasılıęının ortaya çıkmasına neden olabilir (İnal, 2009). űzellikle de sınıf hâkimiyetini saęlamanın zor olduęu SEÇD'de (Gűn, 2013) bu durum çok daha ciddi sonuçlar doęurabilir. Planlı ve programlı bir řekilde yapılandırılmış bir SEÇD'nin űđrencilerin problem davranışlar sergileme ve depresyon yařama olasılıklarını daha alt dűzeylere çekebileceęi ve ruhsal, zihinsel ve fiziksel saęlık açısından geliřim gűsterebileceęine inanılmaktadır (McHale ve Crouter, 2000).

5.1.3. SEÇD'nin Uygulanabilirlięine Yűnelik Tartışma

Arařtırmaya katılan sınıf űđretmenlerinin %78'i her ne kadar SEÇD'nin faydalılıęı yűnűnde gűrűş bildirse de, dersin uygulanabilirlięi açısından %53 oranda olumsuz gűrűş bildirmektedirler. űđretmenlerin %20'si SEÇD'nin uygulanamayacaęını ve %33'ű çok az uygulanabileceęini ifade ederken, bařta derse yűnelik belli bir program ve kaynak kitabın olmayıřı olmak űzere, okullarda bu dersin uygulanması için yeterli ve uygun bir alanın olmayıřı, űđrenci, veli ve űđretmenin dersin uygulaması hakkında yeterince bilgilendirilmemiř olması ve sınıfların kalabalık oluřu gibi gerekçeleri ileri sűrmektedirler (Bkz. Tablo 42, s.140). űđretmenlerin, bir yandan SEÇD'nin faydalılıęına inanırken, bir yandan da dersin uygulanabilirlięi konusunda olumsuz gűrűřlere sahip olmaları tartiřılması gereken bir durumdur. Bu durumda konuyu ders içerięi-ortam-uygulayıcılar kapsamında ele almak gerekebilir. Gerek SEÇD'nin belirgin bir programının olmaması, gerek okullardaki fiziki mekânların SEÇD için yetersiz oluřu ve gerekse de űđretmenlerin ders içerięi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması dersin uygulanabilirlięi konusunda oluřan olumsuz fikirlerin kaynaęı olabilir (Aydın, vd., 2012; Gűn, 2013; űzdemir ve Alat, 2012; űzgan, vd., 2012). űzellikle, ders sűreleri için belirgin bir plan ve programın varlıęına ve bu programın eksiksiz

olarak uygulanmasına alışmış öğretmenlerimizin (Demirhan ve Bedir, 2005) SEÇD ile birlikte bir boşluğa düşmüş oldukları ve bu durumun öğretmenleri ders sürecinde nerde, nasıl ve ne yapacakları konusunda çelişiklere sürüklediği düşünülmektedir. Bu durum öğretmenleri tamamen serbest bırakılmış tesadüfi uygulamalara sürüklemekte ve eğitim-öğretim boyutunun ihmal edilmesine neden olmaktadır (Bozak, vd., 2012; Arslan, 2011; Aydın, vd., 2012). Bu haliyle uygulanmaya konulan SEÇD'nin amaçlarına hizmet edemeyeceği açıktır. Çünkü eğitim, tesadüfi uygulamalara bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu nedenle bu dersi veren öğretmenlerin dersin işlenişi ve uygulamaları hakkında yeterince bilgi ve beceriye sahip olması ve bu derste yapılacak çalışmaların doğru bir şekilde programlanması ve planlanması çok önemlidir. MEB'in "*Kervan yolda düzülür*" mantığı ile ders sürecini bir hizmet içi eğitim programı ile tanıtmadan ve herhangi bir plan ve programa bağlamadan tamamen öğretmen inisiyatifine bırakmış olması öğretmenlerin ders sürecinin uygulanabilirliği noktasında olumsuz düşüncelere sahip olmasına neden olmaktadır.

Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kapsamında belirli bir programa ihtiyaç duyup duymadıkları ve ihtiyaç duyuluyorsa nasıl bir program olması gerektiği konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83'ü ders kapsamında belirli bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğunu ve bu programın öğretmen inisiyatifinde bir program olması gerektiğini ileri sürmektedir (Bkz. Tablo 45, s.144-145). Bu durum, SEÇD kapsamında yarı esnek bir programa ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yani öğretmenler, SEÇD için belirli programa ihtiyaç duymakla birlikte bu programın yer yer öğretmeni rahatlatarak esnek çalışmalara imkân tanımalarını istemektedirler. Ayrıca programa bağlı olarak ders sürecinde kullanabilecekleri kaynaklara ihtiyaç duymaktadırlar (Aydın, vd., 2012). Belirli bir programa ve bu programa bağlı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını ifade eden öğretmenlerin %61'i, oluşturulacak programın öğrencilerin teoride kazanmış olduklarını uygulamaya aktarabilecekleri sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğini ileri sürerek, SEÇD için sınıf dışı uygulamaların önemine vurgu yapmaktadırlar. 2005 yılı ile birlikte uygulamaya konan ilköğretim programları ve sınıf dışı uygulamalarla ilgili yapılan literatür tarandığında da sınıf dışı destekli uygulamaların öğrenme süreci üzerindeki etkisi görülebilmektedir (Gözütok, 2006; Kane, 2004; Mazman, 2007). Sınıf dışı uygulamaların; ders dışı etkinlikler kapsamında öğrenciler için bir motivasyon kaynağı olması (Lewis, 2004; O'Brien ve Rollefson, 1995; Suzuki, 1998), grup çalışmalarını özendirerek iletişim becerilerini artırması, sorumluluk alma, karar verebilme, okula yönelik olumlu tutum geliştirme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi bireysel ve sosyal becerilerin tetikleyicisi olması (Braund ve Reis, 2006; Dillon, 2005; Dodge 2007; Felix, vd., 2008; Holloway, 2000) nedeniyle SEÇD ile örtüştüğü düşünülmektedir. Bu kapsamda geliştirilecek bir öğretim programında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların birlikte kullanılmasının SEÇD'nin amacına hizmet edebileceği düşünülebilir. Ayrıca bu durum, öğrencilere, sınıf içinde olduğu kadar sınıf

dışında da öğrenmenin devam edebileceği ve bu noktada kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak, öğrenme ortamlarını seçme, planlama, uygulama ve sonuçlandırma faaliyetlerini gerçekleştirebilme fikrini vermesi açısından da önemlidir. SEÇD için tercih edilecek olan sınıf dışı öğrenme ortamları, sınıf ortamlarının ortaya koyamadığı farklı yollarla öğrenme fırsatları sunabilir. Bu ortamlar, öğrencilerin farklı öğrenme stillerinde öğrenmelerine imkân sağlayıp, her öğrencinin kendi hızında bilgilenmesine yardımcı olarak öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına ve böylece kendi duyularını en iyi şekilde yapılandırmalarına yardımcı olabilir (Gün, 2013). Ayrıca, bu tür öğrenme ortamları okuldaki eğitimi zenginleştirici, destekleyici ve tamamlayıcı bir potansiyele sahip olup, öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamalarına ve okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine (Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Chin, 2004; DeWitt ve Osborne, 2007; Gurnett, 2009; Melber ve Abraham, 1999; Panizzon ve Gordon, 2003; Türkmen, 2010) yardımcı olabilir. Bu durum, SEÇD kapsamında geliştirilecek bir programda sınıf dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ve dersin amaçlarına ulaşmasında sınıf dışı etkinliklerin önemini ortaya çıkarmaktadır.

5.1.4. SEÇD Kapsamında Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Tartışma

SEÇD kapsamında yapılan uygulamalar ve bu uygulamalardaki öğretmen ihtiyaçlarına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamaları yaptıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin SEÇD kapsamında yapacağı uygulamalar için uygun ortam arayışında oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen 03.09.2010 tarih ve 6181 sayılı “Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi” konulu yazı doğrultusunda uygulamalarını şekillendirirken, ilgili yazıda yer alan uygulamalar dışında da çalışmalar yapmaktadırlar. Çünkü ilgili yazı ders sürecinde yapılması gereken uygulamalar için oldukça sınırlı kalmakta ve öğretmenleri yeterince bilgilendirememektedir. Öğretmenler özellikle sınıf içi uygulamalara yer verirken başta takviye etüt çalışmaları olmak üzere daha çok güzel konuşma ve yazma, resim ve karikatür çalışmaları, kitap okuma ve şiir uygulamalarına yer vermektedirler (Bkz. Tablo 48, s.147-148). MEB’in il milli eğitim müdürlüklerine göndermiş olduğu ilgili yazıda “Serbest etkinlik saatinde deneme sınavları, sınavlara hazırlık ve telafi eğitimi kesinlikle yapılmayacaktır” şeklindeki ibareye rağmen, öğretmenlerin, ders kapsamında çoğunlukla takviye etüt çalışmalarını uyguluyor olmaları dikkat çekici bir durumdur (Özdemir ve Alat, 2012). Bu durum, öğretmenlerin, haftalık ders saatleri azaltılan derslerin (Türkçe, fen ve teknoloji, hayat bilgisi, rehberlik ve sosyal etkinlikler) ders saatleri azalmasına rağmen öğretim programlarında herhangi bir değişimin olmaması sebebiyle öğretim programlarını yetiştirebilme gayreti içerisinde girmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğretmenler gerek

yönetimden gerekse velilerden almış oldukları gizli baskı nedeniyle sınav odaklı olarak çalışma gayreti içerisinde olabilirler. Özellikle veli ve öğrencilerin almış oldukları ders algılamalarını alt üst eden böyle bir durum için dersin ciddiyetinin farkında olmalarını sağlamak zor görülmektedir. Özellikle ders sürecinin karne notu ile değerlendirilmiyor olması da bu durumun nedenlerinden birisi olarak görülebilir. Bu noktada öğrencilerin ve velilerin, hatta öğretmenlerin bu dersin önemi hakkında bilgilendirilmeleri gerekebilir (Özgan, vd. 2012).

Öğretmenler, sınıf içi uygulamalara nazaran sınıf dışı uygulamalara çok az yer vermektedirler. Öğretmenler, sınıf dışı uygulamalardan daha çok doğa yürüyüşleri, müze ve kütüphane ziyaretleri ve tiyatro ve sinemaya gitme gibi uygulamaları tercih ederek (Bkz. Tablo 48, s.147-148) aslında sınıf dışı uygulamaları da kullandıklarını göstermektedirler. Öğretmenlerin sınıf dışı uygulamalar olarak genelde okul dışını kullanıyor olmaları beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu ve sınıf hâkimiyetini sağlamanın öğretmenler açısından zorluğu, okul dışı uygulamalarda doğan güvenlik riski ve idari izin yazışmalarının zorunluluğu okul dışı SEÇD uygulamalarının tercih edilmesini engellemektedir. Sınıf dışı etkinlik uygulamalarının öğretmenler tarafından okul dışı olarak algılanıyor olması da ilginç bir sonuçtur. Okul bahçelerinin sınıf dışı uygulamalarda kullanılacak bir öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilmesi fikrinin öğretmenlerde oluşması yapılan çalışmanın farklı bir noktadan önemini ortaya koymaktadır. Sınıf dışı uygulamalar kapsamında yapılan bazı okul dışı uygulamaların rahatlıkla okul ortamına taşınarak okul dışı uygulamalarda ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılabileceği düşünülebilir. Şartlar uygun olduğu takdirde, sinema ya da tiyatrunun, alışveriş merkezlerinin, müzelerin ya da kütüphanelerin mobil olarak okul ortamında kullanılabilir (Stoecklin, 2009; Torkildsen, 2005). SEÇD ve amaçları düşünüldüğünde bu tür uygulamaların bu ders için çok uygun çalışmalar olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler SEÇD kapsamında sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların yanında birleştirilmiş sınıf uygulamalarına da yer vermektedirler. Öğretmenler bu kapsamda sınıfları birleştirerek başta spor müsabakaları olmak üzere, daha çok müzikal etkinlikler ve belgesel/film izleme çalışmalarına yer vermektedirler (Bkz. Tablo 48, s.147-148). Bu tür çalışmaların özellikle okulun bütünü ilgilendiren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmalar için uygulamanın geniş kitlelere ulaşımının kolay olduğu okul bahçesi, tiyatro salonu, spor salonu gibi mekânlara ihtiyaç duyulması ve ülkemizdeki okulların fiziki mekânları düşünüldüğünde bu tür uygulamalar için yetersiz kalınabileceği düşüncesi "*mobilizasyon*" (Stoecklin, 2009; Torkildsen, 2005) fikrini güçlendirmektedir. Okullardaki fiziki mekânların uygun olmaması öğretmenlerin seçtikleri etkinlikleri sınırlandırmak zorunda kalmalarına neden olabilir (Bektaş ve Dinçer, 2011; Ruskin, 1987; Theeboom ve Bollaert, 1987).

SEÇD kapsamında yapılan uygulamalar incelendiğinde, uygulamaların sınıf düzeyine ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik yapısına göre değiştiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri arasındaki farklılıktan kaynaklanabileceği gibi, okulun bulunduğu sosyokültürel çevre ve okulun fiziki alt yapısı ve donanımlarının mevcut durumundan da kaynaklanabilir (Dündar ve Karaca, 2011). Örneğin sınıf düzeylerine göre okuma-yazma etkinliklerinin 1. ve 2. sınıf düzeyinde çok fazla kullanıldığı görülürken, spor müsabakaları, müzikal etkinlikler, resim ve karikatür çalışmaları, atasözleri, hikâye dinleme/anlatma/yazma, sayışmalar, bilmece ve takviye etüt çalışmaları gibi uygulamalar bütün sınıf düzeylerinde kullanılmaktadır. Özellikle spor müsabakaları, müzikal etkinlikler ve resim ve karikatür çalışmaları gibi etkinliklerin bütün sınıf düzeylerinde kullanılabilir olması, bu çalışmaların her sınıf düzeyi için uygun çalışmalar olması ve bu çalışmaların belirli bir plan ve programa bağlı kalmadan öğretmenler tarafından her an kolaylıkla yapılabilir olmasından kaynaklanabilir. Masal dinleme/anlatma ve fıkra dinleme/anlatma uygulamaları sınıf düzeyi arttıkça daha az kullanılırken, monolog, takviye etüt çalışmaları, ziyaretler, doğa yürüyüşleri, tiyatro/sinemaya gitme ve spor müsabakaları ise sınıf düzeyi arttıkça daha sık kullanılmaktadır. Bu durum sınıf ve öğrenci seviyelerindeki artışla birlikte SEÇD açısından sınıf dışı uygulamaların sayısının da arttığını göstermektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, SEÇD kapsamında her sınıf düzeyinde yapılan uygulamalardan birinin de takviye-etüt çalışmaları olduğu görülmektedir. Özellikle takviye etüt çalışmalarının kullanım sıklığı dikkat çekicidir. Takviye etüt uygulamaları ile sınıf düzeyleri arasında pozitif yönlü doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani sınıf düzeyi arttıkça takviye etüt uygulamalarının sıklığında da bir artış görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin serbest zaman etkinliklerinde öğrencilerin eksikliklerini giderme (özellikle fen, matematik, Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri için) ve pekiştirme amaçlı olarak takviye etüt çalışmalarına yer vererek sınavlara yönelik sorular çözme isteklerinden kaynaklanıyor olabilir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Bu durum öğretmenlerin de öğrenciler kadar sınav kaygısı içerisinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin, SBS sınavlarının yaklaştığı her dönem için takviye etüt uygulamalarına daha sık yer vererek öğrencilerini sınava hazırlama kaygısı içerisinde girmeleri bu durumu tetiklemiş olabilir. Nitekim, Duban ve Küçükylmaz (2008) de öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine sınav kaygısı nedeniyle çok fazla başvurmadıklarına işaret ederek bu durumu desteklemişlerdir. Bu durumun öğretmene bazen veli baskısı olarak yansiyabildiği gibi yönetici baskısı olarak da yansiyabildiği sonucuna ulaşan araştırmada performans görevleri, portfolyo ve proje çalışmaları için yeterince zaman olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Benzer durum SEÇD için geçerli olup, özellikle veliler tarafından öğretmenlere baskı uygulanarak SEÇD kapsamında eğitsel oyunlar yerine sınavlara yönelik çalışmalar yapılması gerektiği yönünde görüşlere

rastlanmıştır. Bu durum, öğretmenleri bir yandan takviye-etüt uygulamalarına zorlarken, bir yandan da performans görevleri ve proje çalışmalarının zaman yetersizliği nedeniyle SEÇD'ye taşınmasına neden olmaktadır. Böylece SEÇD kapsamında yapılması gereken etkinlikler amacına ulaşmamakta ve SEÇD, öğretmen, öğrenci ve velinin sınav kaygılarına yenik düşmektedir.

5.1.5. SEÇD'nin Öğretmen, Öğrenci, Yönetici ve Veliye Yükledikleri Sorumluluklara Yönelik Tartışma

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, SEÇD'nin öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliye ders içi ve ders dışı bir takım sorumluluklar yüklediğini ortaya koymaktadır. Elde edilen veriler SEÇD'nin öğrenciye daha çok iletişim becerisi geliştirme, etkinliklere katılımı istekli olma, yapılan etkinliklerde sorumluluk alma ve eleştirel ve yaratıcı düşünerek yaratıcılıklarını sergileyebilme gibi ders içi sorumluluklar yüklediğini ortaya koymaktadır (Bkz. Tablo 49, s.149). Bu durum, ders içeriği hakkındaki öğretmen algılamaları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin SEÇD için daha çok eğitim odaklı algılamaları, öğrencilerinden beklentilerine de yansımış olabilir. Öğretmenler SEÇD kapsamında değerler eğitimi ön plana çıkararak, öğrencilerinden beklentilerini de bu duruma göre şekillendirmektedir. Ancak, öğretmenlerin ders içi uygulamalarına bakıldığında, kendi iç dünyalarındaki SEÇD algılamaları ile uygulamalarının örtüşmediği söylenebilir. Öğretmenler SEÇD için değerler eğitiminin öncelikli olduğu öğretim uygulamalarına vurgu yaparlarken, uygulamalarında çoğunlukla takviye-etüt uygulamalarına yer vererek öğretim boyutunu ön plana çıkarmaktadırlar. Bu durum, SEÇD için okullardaki fiziki alt yapının yetersiz olmasından ve öğretmen, öğrenci, yönetici ve velilerin sınav kaygısından kaynaklanıyor olabilir.

SEÇD, öğretmene ise daha çok program geliştirme, okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama, hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarılama ve etkinlik geliştirirken bireysel farklılıkları dikkate alma gibi ders dışı sorumluluklar yüklemektedir (Bkz. Tablo 50, s.150). SEÇD, yöneticilere daha çok dersin öneminin farkında olma ve dersin içeriği konusunda veli ve öğretmenleri bilgilendirme sorumluluğu yüklerken, velilere ise etkinliklere katılım sağlama ve dersin öneminin farkında olma gibi sorumluluklar yüklemektedir. SEÇD'nin yeni uygulanmaya konan bir ders olması ve ders bağlamında MEB tarafından dersin içeriğine yönelik herhangi bir kılavuz kitap, program ve hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmemiş olması, ders sürecine dahil olan öğretmen, öğrenci, yönetici ve velinin sorumluluklarını artıracak şekilde yorumlanabilir. SEÇD'nin verimli bir ders süreci olarak yürütülmesinde öncelikle öğrenci, öğretmen, yönetici ve velinin bu sorumluluklarının farkında olması gerekmektedir. Özellikle öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmekte olup, öğretmenlerden program geliştirme ve okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama çalışmaları yapmaları beklenmektedir. Bu süreç için yöneticilerden ise başta öğretmenler olmak üzere

öğrenci ve velileri bilgilendirmeleri beklenmektedir. Fakat elde edilen veriler, yöneticilerin de ders sürecinin içeriği ve yapılması gerekenler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler MEB'den bu konuda yeterli açıklama beklemekte ve dersin içeriği ve yapılması gerekenler konusunda hizmet içi eğitim taleplerinde bulunmaktadırlar (Bkz. Tablo 58, s.159). Bu durum, aslında öğretmenlerin ders sürecinin istenildiği şekliyle yürütülemediğinin bir itirafı olarak kabul edilebilir. Öğretmenler bu konuda sorumluluğu bakanlık yetkililerine yükleyerek, öğretmen, öğrenci ve velileri dersin içeriği konusunda bilgilendirmesi gerektiğini ve bu ders sürecinin getirdiği sorumlulukları eğitim-öğretim sürecindeki tüm bireylerle paylaşması gerektiğini ifade etmektedirler (Aydın, vd., 2012; Bozak, vd., 2012; Gün, 2013). MEB'in il milli eğitim müdürlüklerine gönderdiği 03.09.2010 tarih ve 6181 sayılı "Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi" konulu resmi yazısının öğretmenleri aydınlatıcı bilgi sağlamadığı ve bu yetersiz bilgilendirmenin SEÇD'nin verimli bir şekilde yürütülmesini etkilediği söylenebilir. Öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticinin ders süreci hakkında yeterli bilgilerinin olmaması nedeniyle sorumluluk almaktan kaçınıyor olmaları da (Bkz. Tablo 53-54, s.153-154) SEÇD'nin verimli bir ders süreci olarak yürütülmesini engelliyor olabilir. Bu noktada sürece dahil olan bütün grupların görev ve sorumluluklarının belirlendiği bir öğretim programına göre dersin yürütülmesi önem kazanmaktadır. Özellikle ülkemizdeki eğitim anlayışında belirli bir öğretim programına dayanmayan uygulamaların katılımcılar tarafından ciddiye alınmadığı ve ihmal edildiği (Demirhan ve Bedir, 2005; Varış, 1997) düşünüldüğünde, katılımcıların sorumluluk tanımlarının yapılmadığı uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleştirilememesi beklenen bir durumdur.

5.1.6. SEÇD Kapsamında Yaşanan Sorunlara Yönelik Tartışma

Yapılan araştırma kapsamında SEÇD'de yaşanan sorunlar incelendiğinde, öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, okul ve bakanlık kaynaklı sorunların olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 53-54, s.153-154). Öğrenci kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin bu ders sürecinde ders sürecini ciddiye almama, sorumluluk almaktan kaçınma ve özgüven eksikliği gibi sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Özellikle öğrencilerin ders süreci hakkında ve kendilerinden beklentiler konusunda fikir sahibi olmamaları ile birlikte, ders sürecinin karne notu olarak değerlendirilmiyor olması bu duruma neden olmuş olabilir. Serbest etkinlik çalışmaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleyebilme ve onları daha iyi tanıyabilme açısından etkili uygulamalar olup, bu avantajların ortaya çıkabilmesi için ders süreçlerinde öğrencilere sorumluluk alabilecekleri çalışmalar yaptırılabilir (Robert, 2006). Bu tür çalışmaların özellikle özgüven bunalımı yaşayan öğrencilerin gelişimi açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuç her ne kadar öğretmenler tarafında özgüven sorunu olarak adlandırılrsa da bu durumun normal bir sonuç olduğu ilgili

literatür tarafından da destek görmektedir. SEÇD'nin belirli bir plan ve program çerçevesinde yürütülmeden tamamen serbest oyun çalışmaları olarak bazı öğretmenler tarafından algılanıyor olması, öğrencilerin dersi önemsememesinin nedeni olabilir. Benzer durum öğretmenler açısından da geçerli olup, dersin belirli bir plan ve programa bağlanarak eğitsel ve öğretsel etkinliklerin ders sürecine aktarılması ile bu sorunun ortada kaldırılacağı düşünülmektedir (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Gün, 2013).

Öğretmen kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok dersi ciddiye almama, yapılan çalışmaları diğer derslerle ilişkilendirememesi ve sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma şeklinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf kontrolünü sağlamada yaşadığı zorluklar, ders süreci için belirli bir plan ve programın olmaması ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanıyor olabilir (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Gün, 2013; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012; Roberts, 2006; Stoecklin, 2009; Sümen, 2011; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Torkildsen, 2005). Serbest etkinlik uygulamaları için belirli bir plan ve program çerçevesinde, içerik açısından birbirine bağımlı, fakat çalışma sahaları açısından birbirinden bağımsız grup çalışmalarına yer verilerek, kalabalık sınıflardaki olumsuz etki ortadan kaldırılabilir (Slavin, 1990). Öğretmenlerin dersi ciddiye almamasının en büyük nedeni olarak da bakanlığın ders süreci için belirli bir program belirlememiş olması ve öğretmenleri ders süreci hakkında yeterince bilgilendirmemiş olması olabilir. Özellikle ülkemizde öğretmenlerin bakanlığın belirlediği öğretim programları dışına çıkma endişeleri yaşadığı düşünüldüğünde, belirli bir plan ve program çerçevesinde ele alınmamış olan bu dersi ciddiye almalarını beklemek yanlış olabilir. Ayrıca öğretmenler, SEÇD kapsamında yapmış oldukları çalışmalarda ders bağlantısı oluşturmak istemelerine rağmen bunu gerçekleştirme sıkıntısı yaşadıklarını ifade etmektedirler. MEB'in SEÇD kapsamında deneme sınavları, sınavlara hazırlık ve telafi eğitimi verilmemesi gerektiği noktasındaki uyarılarına rağmen, öğretmenlerin ders kapsamında telafi eğitimi verme eğilimleri öğretmenlerimizin zihinlerindeki ders algısının öğretim programlarına göre değişmediğini göstermektedir. Bu durumda yapılması gerekenin öğrencilerin eğitim ve öğretim boyutlarını dikkate alabilecek disiplinler arası bir öğrenme ortamı oluşturarak hem öğretmeni hem de öğrenciyi ders sürecinde mutlu ve verimli kılacak uygulamalar yapmak olduğu düşünülmektedir.

SEÇD kapsamında yaşanan yönetici ve veli kaynaklı sorunlar incelendiğinde ise dersi ciddiye almama ve sorumluluk almaktan kaçınma durumları her iki grup için de ortak sorun olarak görülürken, veliler için özellikle etkinliklere katılımı isteksiz olma ve yöneticiler için öğretmen ve veliyi ders içeriği hakkında bilgilendirmeme sorunları ders sürecinin önemli sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ders sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesine engel olabilir. Veli ve yöneticilerin sorumluluk almaktan kaçınmaları ve isteksiz davranışları ders sürecinden beklentilerin tam olarak açığa konulamamış olmasından

kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca velilerin katılıma isteksiz oldukları gibi sınavlarda sorulan sorulara yönelik herhangi bir katkısının olmaması sebebiyle de okul dışı eğitim uygulamalarına karşı oldukları ileri sürülmektedir (Tatar ve Bağrıyanık, 2012). Oysa velilerin ders sürecine aktif olarak katılımı, öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalarını içselleştirmelerine neden olarak beraberinde sınav kaygısını ortadan kaldıracak akademik gelişime de katkı sağlayabilir (Albayrak, 2004; Hazzard, vd., 2011). Özellikle serbest etkinlikler kapsamında yapılan uygulamaların, hitap ettiği mesleki durumlara göre, veli daveti ile desteklenmesinin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı (Aydın, vd., 2012; Gün, 2013) düşünüldüğünde, SEÇD'nin uzun vadede öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Okul kaynaklı sorunlar incelendiğinde, okul ortamlarında dersin içeriğine yönelik uygun ortamların olmaması, sınıfların eğitim teknolojileri açısından yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler özellikle okul ortamlarında SEÇD'nin amaçlarına uygun ortamların olmadığı ve fiziki alt yapının serbest etkinlik dersinin amacı ve içeriği ile örtüşmediği noktasında şikâyetlerde bulunmaktadır (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer; 2011; Bozak, vd., 2012; Dünder ve Karaca, 2011; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, vd., 2012; Sümen, 2011). Okullardaki fiziki mekânların uygun olmaması öğretmenlerin seçtikleri etkinlikleri sınırlandırmalarına ve beraberinde SEÇD'nin verimli bir şekilde yürütülmesine engel olabilir (Bektaş ve Dinçer; 2011; Ruskin, 1987; Theeboom ve Bollaert, 1987). Özellikle, okullarda akademik ve sosyal farklı öğrenme ortamlarının artırılması ile SEÇD'nin öğretmenler tarafından daha etkin bir şekilde yürütüleceği düşünülmektedir.

Bakanlık kaynaklı sorunlar incelendiğinde ise öğretmenler hizmet içi eğitim ortamı oluşturulmadığı için dersin içeriğinin tam olarak anlaşılammış olmasını, öğretmen ve velilerin yeterince bilgilendirilmemiş olmasını, belirgin bir programın verilmemiş olmasını ve dersin pilot çalışmalarının yapılmadan uygulanmaya konmasını bakanlık kaynaklı sorunlar olarak ortaya koymaktadırlar. Bakanlığın özellikle ders süreci ile ilgili bir öğretim programı belirlememiş olması ve ders sürecinin yürütülmesi ile ilgili bilgilendirici bir açıklama yapmamış olması öğretmenlerin ders sürecini nasıl doldurması gerektiği noktasında sıkıntılar yaratmaktadır. Öğretmenler bu durumda eğlence boyutunun ön plana çıktığı, öğretim boyutunun tamamen ihmal edildiği ve eğitim boyutunun ise değerlendirilemediği bir ders süreci ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ülke genelinde yapılan bazı araştırmalar da ders dışı etkinlik çalışmalarının mutlaka belirli bir plan ve program dahilinde yapılması gerektiğini ileri sürerek, aksi durumlarda yapılan uygulamaların eğlence boyutundan öteye geçemeyen uygulamalar olacağını ileri sürmektedir (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer; 2011; Bozak, vd., 2012; Dünder ve Karaca, 2011; Sezen, 2007; Sümen, 2011). Bu durum zincirleme olarak öğrencilerin zihnindeki ders algılamasını da değiştirmekte ve öğrenciler ders sürecini

önemsiz olarak görmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle MEB'in SEÇD'ye yönelik farklı programlar geliştirmesi ve bu programlara yönelik pilot çalışmalarla birlikte sınıf öğretmenlerinin ders içeriği hakkında hizmet içi eğitim programları ile bilgilendirilmesi gerekmektedir (Aydın, vd., 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, vd., 2012; Özgan, vd., 2012; Sümen, 2011).

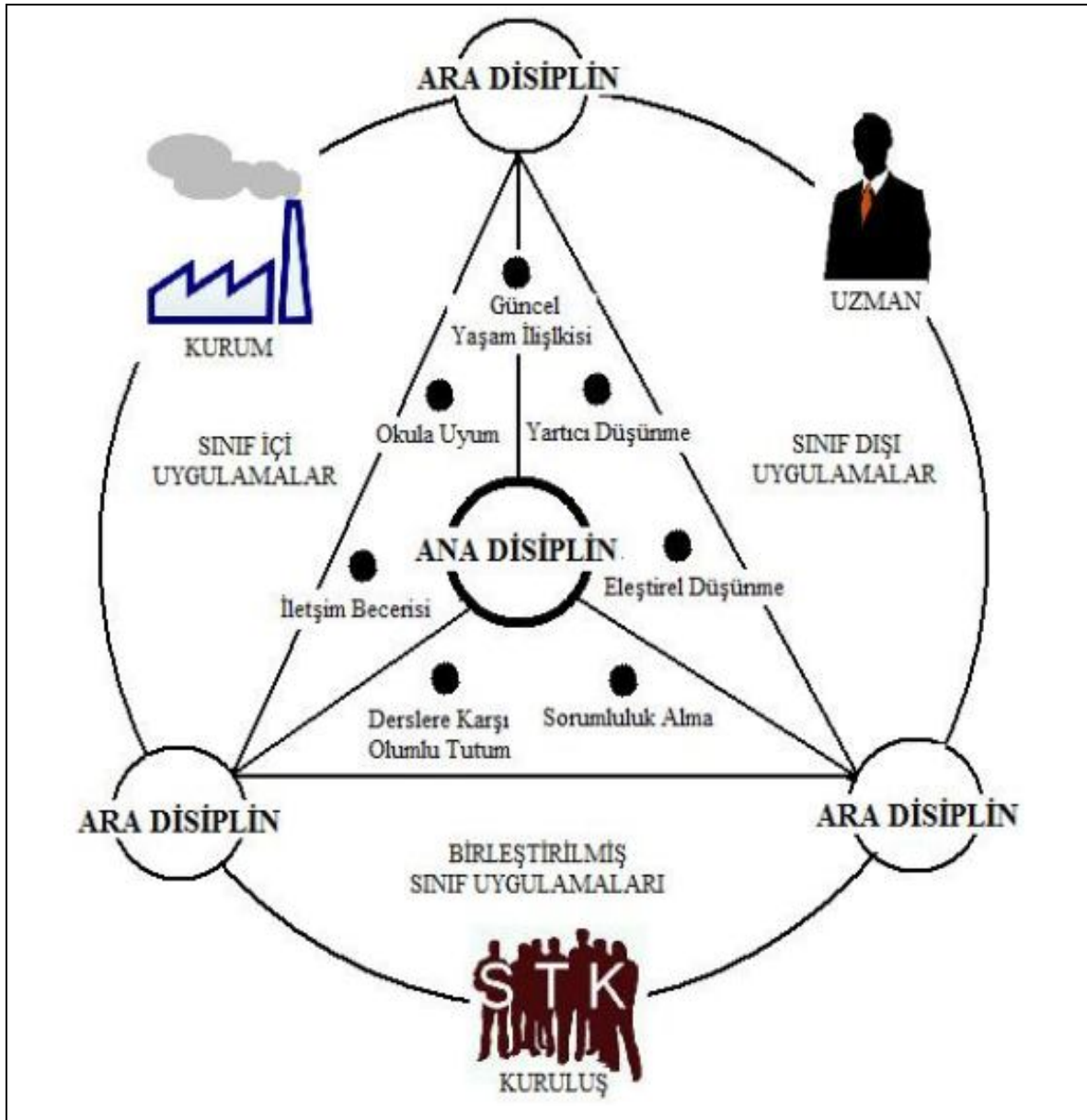
5.1.7. SEÇD'nin Getirmiş Olduğu Avantaj ve Dezavantajlara Yönelik Tartışma

Yapılan araştırma kapsamında SEÇD'nin getirmiş olduğu avantaj ve dezavantajlar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenciler ve öğretmenler açısından bazı avantaj ve dezavantajlara değindikleri görülmüştür. Öğrenciler açısından, SEÇD'nin okulu sevme ve okula uyum sağlama, kendini daha rahat ifade edebilme, kendi yeteneklerinin farkına varacağı bir ortam sunması, sosyalleşmeyi sağlama, ders yükünü azaltma ve karne notu olarak değerlendirilmeme gibi avantajlar sunduğu belirtilirken, öğrencinin gözünde ders algısının değişmesi ile de dezavantaj oluşturduğu belirtilmektedir (Bkz. Tablo 55, s.156). Bu durum, öğrencilerin istek ve yetenekleri doğrultusunda herhangi bir sınav kaygısı yaşamadan dahil olacakları etkinlikler aracılığıyla okulu daha çok sevmelerine yardımcı olabilir. Bu sayede öğrencilerin okullarını birer aile ortamı gibi benimsemelerinin, okulda kendilerini rahat ifade edip güvende hissetmelerinin, daha mutlu olmalarının ve diğer öğrencilerle olan etkileşimlerini artırarak sosyalleşmelerinin önü açılabilir (Gün, 2013). Ayrıca öğrencilerin okulu rahat ve eğlenceli bir öğrenme merkezi olarak algılamaları ile birlikte öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin motivasyonları artabilir ve sınıf yönetimine ilişkin olumlu tutum geliştirebilirler (Ergün, 2008; Gürkan, 2011). Bu nedenle, SEÇD kapsamında istenilen çıktılara ulaşmaya yardımcı olacak nitelikte eğitim süreçlerine yer verilmesi gerektiği ifade edilerek, öğretmenlerden, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ve kendilerini tanıma imkânı sunacak ortamlar düzenlemeleri beklenebilir.

Öğretmenler açısından bakıldığında, SEÇD'nin veliyi ders sürecine katması ve dinlenme imkânı sunması avantaj olarak görülürken, dersin belirli bir programının olmaması sebebiyle öğretmene ek yük getirmesi ve dersin veli ve öğrenci tarafından önemsiz görülmesi dezavantaj olarak görülmektedir (Bkz. Tablo 56, s.157). Bu durum, bir yandan öğretmene velinin uygulamalara katılarak öğrencilerin yapılan çalışmaları içselleştirmesine katkı sağlarken, bir yandan da iş yükünün artmasına neden olabilmektedir. Öğretmenlerin özellikle SEÇD'nin ders yükünü azaltması ve karne notu olarak değerlendirilmemesi konularında hem öğrenciye hem de öğretmene avantaj ve dezavantajlar sunduğunu ifade etmeleri öğretmenler arasında görüş ayrılığı olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler ders yükünün azaltılmış olmasını avantaj olarak görürken, bazıları ise dezavantaj olarak görmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin eğitim-öğretim anlayışlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu durum, öğretmenlerin ders sürecine yönelik tanımlamaların yer aldığı Tablo 25 (Bkz. S.111) incelendiğinde de fark edilmektedir. Bazı öğretmenler SEÇD kapsamında değerler eğitiminin ön plana çıkarılması gerektiği noktasında tanımlamalar yaparlarken, bazı öğretmenler ise öğretim boyutunun ön plana çıkarıldığı tanımlamalara yer vermektedir. Bu durum, MEB'in SEÇD'ye yönelik öğretmenlere göndermiş olduğu ilgili yazının yeterince aydınlatıcı olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca ders sürecinin karne notu olarak değerlendirilmemesi sebebiyle veli ve öğrenci gözünde ders algısının değiştiği ve derse gerekli önemin gösterilmediği şeklinde görüşlere rastlamak mümkündür. Özellikle veliler açısından bakıldığında ders algısının bilinen temel derslerdeki uygulamalardan tamamen farklı olarak uygulanıyor olması velinin SEÇD'ye bakış açısını zayıflattığı düşünülmektedir. Bu durum, öğretmen ve öğrenciler üzerinde önemli bir değişime yol açmayabilir, fakat veliler açısından ders algısının değişecek olması SEÇD'nin uygulama süreci için sorunlar oluşturabilir (Bektaş ve Dinçer, 2011). Dersin yeni olması ve karne notu olarak değerlendirilmemesi ile birlikte öğretmenlerin ders konusunda yeterli deneyime sahip olmaması velilerin ders süreci üzerindeki izlenimini zayıflatsa da ders sürecinin öğrencilere kendilerini daha rahat ifade edebilme (Gün, 2013), iletişim becerilerini geliştirebilme (Aydın, vd., 2102), yaratıcılıklarını kullanabilme (Searle, vd., 1998; Torkildsen, 2005) ve okula ve derslere uyum sağlama (Aydın, vd., 2012; Gün, 2013) fırsatı sunduğu da unutulmamalıdır. Ayrıca ders sürecinde birbirinden farklı etkinliklere yer verilerek bireyin ilgi alanlarının keşfedilmesine olanak tanınması ve değişik hobilerin ortaya çıkarılması açısından SEÇD avantajlar sunabilmektedir (Mactavish ve Mahon, 2005; Martin ve Mason, 1987; Ruskin, 1987).

SEÇD'ye yönelik yapılan ve ihtiyaç analizi kapsamında gerçekleştirilen mülakat, gözlem ve anket çalışmalarından elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin, sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği; sürecin farklı kurum, kuruluş ve uzmanlar tarafından desteklendiği; öğrencilerin okula uyum sağlayabileceği, sorumluluk alabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünebileceği, iletişim becerilerini geliştirebileceği, güncel yaşam ilişkileri kurabileceği ve derslere karşı olumlu tutum geliştirebileceği ve farklı ders bağlantılarının kurulabildiği disiplinlerarası yarı esnek bir programa ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle SEÇD için uygun olacağı düşünülen ve araştırmacı tarafından geliştirilen Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM) Şekil 10'da sunulmaktadır.



Şekil 10. SEÇD'ye yönelik Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM)

Oluşturulan model doğrultusunda ana disiplin olarak Fen ve Teknoloji dersinin alındığı ve ara disiplin olarak ise Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin kullanıldığı disiplinler arası bir program modeli geliştirilmiştir. Öğretmenlerin SEÇD kapsamında Fen, Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerine başvurduğu (Dündar ve Karaca, 2011) düşünüldüğünde, SEÇD kapsamında oluşturulan DOBPM'nin öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülmektedir. Modelin öğrenme ortamı olarak sınıf içi çalışmalarla birlikte sınıf dışı uygulamalar için "Okul Bahçesi" kullanılmıştır. Okul bahçesi çalışmaları ile öğrenciler bir yandan bitki yetiştirirken, bir yandan da yapmış oldukları uygulamalarla ilişkili Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin kazanımlarını da

edinmişlerdir. Program sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarından oluşmakta olup, konu bağlantılı olarak kurum, kuruluş ve alan uzmanlarının desteği ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma kapsamında belediye ve tarım il müdürlüğünden materyal desteği sağlanırken, ÇEVKOR ve TEMA gibi sivil toplum kuruluşlarından eğitim desteği, çiftçi, ziraat mühendisi, gıda mühendisi, peyzaj mimarı ve diyetisyen gibi meslek gruplarından danışmanlık desteği sağlanmıştır. Program aracılığı ile daha çok yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorumluluk alan, iletişim kurabilen, derslere karşı olumlu tutum geliştiren, okula uyum sağlayabilen ve güncel yaşamları ile öğrendikleri arasında ilişki kurarak akademik anlamda gelişim gösterebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Literatürde de ders dışı etkinlikler ve okul bahçesi uygulamalarına yönelik geliştirilen yapısal ve işlevsel program modellerini görmek mümkündür. Ders dışı etkinlikler kapsamında Nichol ve Higgens (2006) tarafından işlevsel bir model önerisi getirilirken, okul bahçelerine yönelik ise Çepni ve diğerleri (2012) ve Hazard ve diğerleri. (2011)'in yapısal model önerileri sundukları görülmektedir. Nichol ve Higgens (2006) geliştirmiş oldukları modelde, daha çok ders dışı etkinlik süreçlerinde öğrencileri başarıya götüren yolu aşamalandırmış ve süreçte öğrencilerde meydana gelmesi beklenen işlevsel durumları açıklamaya çalışmıştır. Nichol ve Higgens (2006) bu süreçte öğrencilerin duygulanma (Hear) ile başlayan, genelleme ve yorumlama yapabildikleri uygulama (Hand) ile devam eden ve bilme (Head) ile sonuçlanan "3H Modeli" ni önermektedir. Çepni ve diğerleri (2012) ve Hazzard ve diğerleri (2011) ise okul bahçelerine yönelik yapısal model önerileri sunmaktadırlar. Çepni ve diğerleri (2012) ilköğretim tarım dersi kapsamında modüler bir program geliştirmeye çalıştıkları çalışmalarında araştırmacı (Researher) yönetici (Admnister), öğrenci (Student) ve öğretmenin (Teacher) katılımıyla gerçekleşen "RAST Modeli" ni önermektedirler. Hazzard ve diğerleri (2011) ise öğretmen, yönetici, uzman ve toplum gönüllülerinin katılımıyla oluşan "Sürdürülebilir ve Kullanılabilir Okul Bahçesi Modeli"ni önermiştir. Her iki modelde de programın özellikleri ve katılımcıları ile birlikte katılımcıların görevleri açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında geliştirilen OBP için önerilen "Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM)" de daha çok yapısal bir model olup, uygulama sürecindeki katılımcılar ve görevleri ile birlikte süreçte öğrencilerden beklenen becerileri açıklamaya çalışmaktadır.

5.2. Akademik Başarıdaki Değişime Yönelik Tartışma

Bu başlık altında, "SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programı öğrencilerin akademik başarıları üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?" alt probleminden elde edilen bulgular, ilgili literatür ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Tartışma öğrencilerin cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyleri, sahip

oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipleri, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri dikkate alınarak zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Tartışma, öğrencilerin ön test ve son testleri arasındaki farklılıklardan doğan erişim puanları üzerinden yürütülmüştür. Böylece programın öğrenciler üzerindeki gelişimsel etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır.

Okul Bahçesi programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler incelendiğinde, okul bahçesi uygulamasına katılan deney grubu ile okul bahçesi uygulamasına katılmayan kontrol gruplarının ön test verileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 59, s.160). Bu durum, kontrol ve deney gruplarının akademik açıdan birbirine denk gruplardan oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test verileri incelendiğinde, her iki grupta da ön test ve son test verileri arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir (Bkz. Tablo 60, s.161). Bu durum, hem kontrol hem de deney grubunda yapılan uygulamaların öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde etkili bir işleyişe sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrenciler akademik gelişim göstermiş olsa da deney ve kontrol gruplarında uygulanan son test verileri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmuş olması, deney ve kontrol gruplarının akademik gelişimleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durumda her iki gruptaki erişim durumları incelenmiş ve elde edilen veriler, okul bahçesi uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin fen akademik başarıları açısından daha üst düzey bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bkz. Tablo 61, s.162). Bu durum OBP'nin disiplinlerarası özelliği ile birlikte öğrenme ortamından doğan dolaylı etkilerden kaynaklanmış olabilir.

OBP, Fen ve Teknoloji dersine ait kazanımların merkeze alındığı, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait uygun kazanımların ise Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarının etrafına serpiştirildiği bir programdır. Okul bahçesi uygulamalarına yönelik literatür incelendiğinde de akademik çalışmaları öne alan disiplinlerarası programlara rastlandığı görülmüştür. Okul bahçesi uygulamalarının özellikle fen, matematik, besinler ve beslenme, edebi sanatlar, sağlık, tarım ve çevre gibi dersler için disiplinlerarası bir öğrenme ortamı sunduğu ve bu öğrenme ortamlarında ilgili derslere yönelik öğrencilerin akademik başarılarının olumlu yönde arttığı ifade edilmektedir (Dirks ve Orvis, 2005; Klemmer, vd., 2005a; Klemmer, vd., 2005b; Lieberman ve Hoody, 1998; Mabie ve Baker, 1996; Monroe, Randall ve Crisp, 2001; National Environmental Education and Training Foundation [NEETF], 2000; Rahm, 2002; Randall, 2001; Sparrow, 2008; Waliczek, vd., 2003). Özellikle okul bahçelerinde uygulanan öğretim etkinlikleri için en uygun disiplinin fen olması (Graham, vd., 2005) öğrencilerin fen akademik başarılarının olumlu yönde gelişimine sebep olmuş olabilir. Ozer (2006)'in "*Canlılar ve Hayat*" öğrenme alanına ait bütün fen kavramları okul bahçesi içerisinde gömülüdür" şeklindeki yorumu bu durumu desteklemektedir. OBP, ilk elden deneyimler için bütün disiplinlerin aradığı uygun bir program olup, öğretmenlerin

birçoğu okul bahçelerini bitkilerle kurulacak deneyimler aracılığıyla öğrencilerin bilimsel yöntemleri kullanabilecekleri bir laboratuvar ortamı olarak görebilirler. Bahçe ve doğa temelli etkinliklerin bilgi, tutum ve becerilerinin oluşmasında etkili teknikler olduğu (Charlesworth ve Lind, 2007) ve çocukların bu tür ortamlarda soru ve sorunlarla yüzleştiği ve bunun sonucu olarak da merak ederek araştırmaya başladığı bilinmektedir. Merak ile başlayan ve sorunun çözümü için fırsat kollayan çocuğun OBP ile veri toplayıp gözlemler yaparak bilimsel süreç becerilerini devreye soktuğu ve beraberinde yaparak ve yaşayarak elde ettiği deneyimlerle de bilgiye ulaştığı söylenebilir. Ulaşılan bilginin yeni bir duruma yansması için uygun bir ortam olan okul bahçeleri ile, öğrenme sürecinin dinamik ve döngüsel bir sürece dönüştüğünü (Hachey ve Butler, 2009) ve böylece akademik başarı için uygun bir ortamın oluşturduğunu ifade etmek mümkündür. Yapılan çalışma sürecinde oluşturulan programın uygulama sürecinde de bu durum dikkate alınmış ve öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda yapmış olduğu deneysel çalışmalar sonrasında edindikleri bilimsel süreç becerilerini okul bahçesi uygulamalarına taşımaları amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini bir föy yardımı olmadan kendilerinin başlatıp kendilerinin sonlandırabildiği bir süreç haline getirebildikleri ve bu durumun onlara akademik başarıları olarak yansıdığı düşünülmektedir. Özellikle, sınıf dışında gerçekleştirilen bahçe temelli programların, öğrencilerin fen akademik başarıları açısından olumlu etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu başarının altında yatan faktörler dikkate alındığında, direkt ve dolaylı etkilerden bahsedilebilir (Bartosh, vd., 2006). Direkt etki olarak daha çok öğrencilerin fen konularına yönelik hazırbulunuşluklarını, kavramsal anlama düzeylerini, var olan kavram yanlışlarını ve ilgili kazanımları edinim durumlarını işaret ederken (Braun, vd., 2010; Bowker ve Tearle, 2007); dolaylı etki olarak ise daha çok öğrencileri başarıya götüren motivasyonları, tutumları ve sosyal ve bireysel becerileri (Cammack, Waliczek ve Zajicek, 2002; Lekies ve Sheavly, 2007; Miller, 2007; Poston, Shoemaker ve Dzewaltowsk, 2005; Robinson ve Zajicek, 2005; Skelly ve Bradley, 2007) işaret etmiştir. Okul bahçesi uygulamalarının direkt etkilerinden çok dolaylı etkileri üzerine yapılan çalışmaların çok daha fazla olduğu görülmektedir. Yapılan çalışma sürecinde, öğrencilerin yaptıkları işi sahiplenmelerinin ve bu sahiplenme duygusu ile güdülenme ve motivasyonlarının üst düzeylere taşındığı ve buna bağlı olarak OBP'nin öğrencilerin fen akademik başarıları üzerindeki dolaylı etkiye sahip olduğundan bahsedebiliriz. Özellikle öğrencilerin motivasyonları üzerine yapılan çalışmalar, okul bahçesi uygulamalarının öğrenciler tarafından işe yararlığının ve içselleştirilmesinin önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. OBP'nin öğrencilere alışılmışın dışında farklı bir öğrenme ortamı sunması ve bu öğrenme ortamından öğrencilerin yetiştirmiş olduğu ürünleri pazara çıkararak fayda sağlama gayreti, programın öğrenciler tarafından içselleştirilmesine ve motivasyonlarının artırılmasına neden olmuş olabilir. Ayrıca, OBP'nin sınıf dışı uygulamalarının sürprizlere açık çalışmalar olması, öğrencinin uğraş alanı dışında farklı

durumlarla karşılaşmasına (iklim, toprak yapısı, su, toprakta yaşayan canlılar vb.) ve bu durumun öğrencide heyecan yaratarak motivasyonun sürekliliğinin sağlanmasına neden olabilir (Taylor, vd., 2001; URL-4, 2010). Bu süreklilik öğrencilerin meşgul olduğu uygulamalara odaklanmasını sağlayarak, uygulamadan elde etmeye çalıştığı maksimum kazanç için yakın çevresi ile iletişime geçmesini sağlayacaktır. Böylelikle, iş birlikçi öğrenmenin ön planda olduğu aktif öğrenme ortamına geçiş sağlanabilir. Bu durum yapılan çalışmaya da yansıtılmış ve OBP kapsamında yapılan sınıf dışı uygulamalarda grup çalışmalarına yer verilerek öğrencilerin fikirlerini paylaşabileceği ve tartışabileceği aktif bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Özellikle fen kökenli çalışmalarda çok fazla rastlanan aktif öğrenme ortamları, ezberlemenin yerinin merak, kuşku duyma, araştırma, uygulama ve deneyerek öğrenmenin aldığı ve grup çalışmalarının ön planda olduğu ortamlardır (Açıkgöz, 2002; Bayrak, 2000). Aktif öğrenme ortamı olarak tanımlanabilecek olan OBP ile öğrenciler edilgen durumdan kurtarılarak etkin öğrenme süreçlerine dahil olabilmekte ve gerçek yaşamla bütünleşerek fen kavramları üzerinde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler. Aktif öğrenme modellerinde olduğu gibi OBP'nin esnek bırakılan sınıf dışı uygulamalarında, görevlerde ve müdahalede esneklik bulunmaktadır (Pekin, 2000) ve öğrenciler kendi başlarına kararlar alıp uygulayarak kendi çalışma süreçlerini yönetebilmektedirler. OBP'nin aktif öğrenme ortamları ile örtüştüğü düşünüldüğünde, OBP'nin öğrencilerin fen akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisi kaçınılmaz bir hal almaktadır. OBP'nin sınıf dışı okul bahçesi uygulamalarının gerçek yaşam deneyimleri sunuyor olması öğrencilerin yeni öğrenmiş oldukları fen kavramlarını doğru anlamlandırılmalarına ve dolayısıyla fen başarılarının artmasına neden olabilir. Okullarda soyut görünen pek çok kavram okul bahçelerinde somutlaştırılabilmektedir. Örneğin öğrenciler okul bahçesinde yetiştirmiş oldukları bitkiler üzerinde günlük gözlemler ve ölçümler yaparak, bitkilerin büyüme koşullarını zihinsel olarak somutlaştırılabilmektedirler. Bunu yaparken de kullandığı ölçümler aracılığıyla tablo ve grafikler oluşturarak, hangi bitkilerin hangi şartlarda ne kadar hızlı büyüdüklerini görebilmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin çimlenme, bitkilerin sınıflandırılması, fotosentez ve fotosentezi etkileyen faktörleri de bu tür ortamlarda rahatlıkla ilk elden deneyim ederek, fen kavramlarını doğru anlamlandırabilecekleri ve akademik olarak başarıya ulaşabilecekleri düşünülmektedir.

Bazı araştırmalar, okul bahçesi uygulamaları kapsamında gerçekleştirilen ve öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlayan faktörlerden birinin de öğretmen ve veliler olduğunu ileri sürmektedir (Dyment ve Bell, 2008; Henderson ve Mapp, 2002; Skelly ve Bradley, 2000). Skelly ve Bradley (2000) öğrencilerin fen akademik başarılarının artışındaki etkenlerden birinin de öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Okul bahçesi uygulamalarının öğretmenler üzerindeki algılamalarını inceleyen araştırmacılar, öğretmenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmenin etkilerini yerinde keşfettiklerini ve uygun bir öğrenme ortamının

öğrenciler üzerinde nasıl bir etkiye sahip oldukları konusunda farkındalıklarını geliştirdiklerini ileri sürmüşlerdir. Öğrencilerin akademik anlamda gelişimlerini destekleyebilmek için öğretmenin bu farkındalığı geliştirmiş olması önemlidir. Bahçede bitki yetiştirme çalışmalarını seven, daha önce bitki yetiştirmiş ve bu uygulamaların önemini farkında olan öğretmenlerle çalışmaların yürütülmüş olmasının öğrencilerin akademik başarılarının artışında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca OBP ile öğretmenler kendilerini yalnız hissetmemektedirler. Program, özellikle veli ve uzman katılımı destekleyerek süreçte öğretmenin iş yükünü hafifletmektedir. Bu noktada OBP'nin akademik açıdan destek görmesinin en önemli unsurlarından biri olarak veli ve uzman katılımı gösterilebilir (Eccles ve Harold, 1996; Hill, vd., 2004). Özellikle veli katılımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve akademik anlamda gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Velilerden sadece etkinliklere katılım boyutunda değil, aynı zamanda uzman desteği anlamında da faydalanılmış olması velinin eğitime doğrudan etkide bulunmasına yardımcı olmakta ve öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini artırarak öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca belediye, tarım il müdürlüğü, TEMA gibi kuruluşların çalışmaya materyal ve eğitim desteği vermesiyle öğrencilerin çok yönlü etkileşime girdiği ve bu etkileşimde okul bahçesi uygulamasına olan ilgi ve motivasyonunu da artırdığı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar, okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin özellikle fen akademik gelişimleri üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yalnız bu başarının oluşumunda sadece uygulanan programın değil, okula uygulanan maddi desteğin, okul yönetiminin çalışmaya gösterdiği desteğin, veli katılımının, okul dışı kurum ve kuruluşların verdiği desteğin ve en önemlisi de öğrencilerin özelliklerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir (Haris ve Mercier, 2000; Papanastasiou, 2002). Bu kapsamda çalışmaya katılan öğrencilerin bazı özellikleri tespit edilerek bu özelliklerin onların akademik başarıları üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

5.2.1. Cinsiyet Faktörünün Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Okul Bahçesi programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin erişi puanları arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, OBP'nin akademik başarı açısından erkek öğrencilerin üzerinde daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir (Bkz. Tablo 62, s.162).

Okul bahçesi uygulamalarına yönelik literatür incelendiğinde, özellikle erkeklerin akademik başarılarının gelişimi için okul bahçesi uygulamalarının etkili olduğu yönünde çalışmalara daha sık rastlanmaktadır. OBP sınıf dışı uygulamalarının, sınıf ortamından bağımsız, sınırları ve kuralları belirgin olmayan, aksiyon kökenli ve sosyalizasyona açık

çalışmalar olması bu durumun bir nedeni olabilir. Sınıf ortamlarının fen başarı durumları açısından erkek öğrenciler için dezavantaj oluşturuyor olması (Taylor ve Lorimer, 2003), erkeklerin bağımsız hareket edebildikleri aksiyon kökenli etkinliklere katılımda daha istekli olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu anlamda OBP'nin erkek öğrenciler açısından daha etkin bir şekilde kullanıldığı düşünülmektedir. Ayrıca erkek öğrencilerin sınırları ve kuralları katı çizgilerle belirlenmiş olmayan ve sosyalizasyona açık öğrenme ortamlarında akademik olarak daha fazla başarılı oluyor olması (King ve Gurian, 2006; Özden, 2008), OBP'nin grup çalışmaları ve sınıf dışı öğrenme ortamlarının erkek öğrencilerin akademik gelişimlerine daha uygun olduğu şeklinde yorumlanmasına sebep olabilir. Öğrenme durumlarını etkileyen faktörlerden birinin de sınıf dışı ortamlarından doğan güvensizlik ortamı ve korkular olduğu (Bixler, vd., 1994) düşünüldüğünde, erkek ve kız öğrencilerin sınıf dışı uygulamalara bağlı öğrenme durumları arasındaki farklılık daha iyi anlaşılabilir. Erkek öğrencilerin, okul bahçesi uygulamalarında güven sorunlarını ve korkularını deneyim ederek geçirmeleri nedeniyle kız öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları düşünülmektedir. Kız öğrencilerin OBP'nin sınıf dışı uygulamalarında doğrudan deneyimler yerine korku ve güven sorunlarını öğretmenlerinden bilgi alarak hafifletmeye çalışıyor olması erkeklere oranla motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Yapılan çalışmada kız öğrencilerin dikim esnasında toprağı kazarken herhangi bir böcek ile karşılaşabileceği endişesi ile bu tür bir etkinliğe katılımda erkeklere nazaran isteksiz davranmaları bu durumun bir sonucu olarak yorumlanmaktadır. Lekies ve Sheavly (2007) de yapmış oldukları çalışmada okul bahçesinde uygulanan etkinlik türüne göre erkek ve kız öğrencilerin akademik başarılarının değişkenlik gösterebileceğini ileri sürerek, bahçe etkinliğindeki dikim ve bakım işleri ile görevlendirilmiş erkeklerin kızlara göre akademik olarak daha başarılı olduklarını, bahçenin tasarlanması, yapılan işlerin planlanması ve yönetimi işleri ile görevlendirilmiş kızların ise erkeklere göre akademik olarak daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Bu sonuç kız öğrencilerin plan ve program dahilindeki çalışmalara daha yatkın olduklarını ortaya koymaktadır. O halde kız öğrenciler OBP kapsamında belirli bir plan ve program dahilinde yürütülen sınıf içi uygulamalardan daha fazla yararlanmış olabilirler. Kız öğrencilerdeki akademik gelişimin nedeni de sınıf içi uygulamalara bağlanabilir.

Okul bahçesi programındaki akademik başarıyı etkileyen cinsiyet faktöründe fen bilimlerine karşı tutumun da etkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü başarı ile tutum arasında pozitif ve kuvvetli bir ilişki olduğu bilinmektedir (Akdağ, 2008; Kızmaz, 2004). Özellikle fen bilimleri ve buna bağlı uygulamaların erkek alanı olarak görülmesi nedeniyle bu uygulamaların daha çok erkek öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin (Warrington ve Younger, 2000), erkek öğrencilerin fen merkezli OBP'ye olan yaklaşım ve tutumlarını etkilemiş olabilir. Bu durumun, kızların, erkek alanları olarak kabul edilen fen bilimleri ve matematik alanlarında başarılı olmaları halinde kadınlık özelliklerinin azalacağı ve kendilerine

karşı tercih edilmeyen toplumsal tutum geliştireceği korkusundan kaynaklandığı ifade edilmektedir (She, 2001). Özellikle çalışmanın daha çok bağ ve bahçelerinde kadınların çalıştığı bir bölge olan Trabzon'da gerçekleştiriliyor olmasına rağmen böyle bir sonucun ortaya çıkmış olması beklenmeyen bir durumdur. Bu durum çalışmanın şehir merkezinde, çoğunlukla kentsel yaşamı özümsemiş öğrencilerle gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklanabilir.

5.2.2. Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Okullardaki akademik başarı, öğretim yöntemleri ve eğitim kaynakları gibi sadece okulla ilgili etkenlere bağlı değildir. Aynı zamanda bu başarı farkları öğrencilerin içinde yetiştikleri sosyoekonomik ortamdan da etkilenebilir (Arı, 2007; Davis-Kean ve Pamela, 2005; Hill, vd., 2004; Köse, 2007; Krashen, 2005). Bu kapsamda yapılan araştırmada okul bahçesi programının öğrencilerin akademik başarılarını sosyoekonomik değişkenler açısından nasıl etkilemiş olabileceği merak edilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Okul bahçesi programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı erışı puanları arasında yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Bkz Tablo 64-65, s.164-165). Bu bulgu, OBP'nin özellikle yüksek sosyoekonomik düzey seviyesindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler için okul bahçesi uygulamalarının rutinin dışında, farklı bir durum ve öğrenme ortamı oluşturmasından (MacCarty, 2010; Özekes, 2011; Smith ve Motsenbocker, 2005), çalışmanın herhangi bir uygulamadan öte kariyer gelişimi olarak algılanmasından (Akt. Okiror, vd., 2011) veya ekonomik yapıları gereği konuya yönelik eğitsel kaynaklardan daha fazla yararlanabilme şansları olmasından (Köse, 2007) kaynaklanıyor olabilir.

Çalışma sürecinde sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin çalışmaya çok daha fazla ilgi duydukları ve süreci çok iyi takip ederek çalışmalarını sahiplendikleri görülmüştür. Bu durum, sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin uygulamayı içselleştirerek, motivasyonlarını artırdıkları ve beraberinde akademik olarak daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar çalışma süreci düşük sosyoekonomik düzey grubu öğrencilerinin liderliğinde yürüse de bu öğrencilerin çalışma sürecinden akademik anlamda faydalanamadığı ortaya çıkmaktadır. Yani sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler yapılan uygulamaları rutin, sıradan uygulamalar olarak algılayıp, yapmış oldukları çalışmaları akademik boyuta taşıyamazlarken, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrenciler ise yapılan çalışmaları rutinin dışında uygulamalar olarak görüp daha fazla motive olmuş ve yapılan işi sahiplenerek akademik ilişki kurabilmiş olabilirler. Turgut ve diğerleri (2012) yapmış oldukları

çalışmada rutinin dışına çıkılarak yapılan laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin akademik benlik algılarını geliştirdiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Yani sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin bahçe uygulamalarını daha önce deneyim etmiş olma ihtimali, onların uygulamayı rutin bir uygulama olarak algılamasına sebep olarak çalışmanın akademik bağlantısını kuramamış olabilirler. Aslında öğrencilerin geçmiş öğrenme durumlarının yapılan bütün çalışmalar için önemli olduğu düşünüldüğünde okul bahçesi uygulamalarının sosyoekonomik düzeyi düşük kırsaldan gelen öğrenciler için daha olumlu sonuçlar vermesi gerektiği düşünülürken tersi bir durumun ortaya çıkması beklenmedik bir durum olarak görülmektedir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin akademik anlamda daha başarılı olmasının sebeplerinden biri de okul dışı eğitsel kaynaklardan faydalanabilme durumları olarak gösterilebilir. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerde önceliğin çoğunlukla çocuğun eğitiminde olduğu ve çocuğun ulaşabileceği eğitsel kaynakların fazla olması sebebiyle akademik olarak daha başarılı oldukları söylenebilir (Chiu, 2007). Yaptığımız çalışmada da olduğu gibi (Bkz. Tablo 18, s.95) sosyoekonomik düzey üzerine yapılan araştırmaların birçoğu ailelerinin gelir durumları ile ailedeki birey sayısının negatif yönlü kuvvetli bir ilişki gösterdiğini ortaya koymaktadır (Uzun ve Sağlam, 2005). Yani ailedeki birey sayısı arttıkça ailenin gelir durumu düşmektedir. Bu durum ailedeki bireylerin mevcut gelirden doğan pay hakkının azalacağı yönünde bir durumun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Böyle bir durumda gelir düzeyi düşük ailelerde yetişen bireylerin mevcut eğitim kaynaklarından faydalanma şansı da zayıflamaktadır. Buna karşın, eğitim düzeyi ve geliri yüksek ailelerin çocukları daha fazla eğitsel kaynaktan faydalanabilmekte ve beraberinde akademik başarının yolunu açabilmektedirler. Ayrıca, yapılan çalışma kapsamında gerçekleştirilen uzman katılımlarının kariyer bilinci oluşturma açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin kariyer gelişimlerinin düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere nazaran daha iyi olduğu düşünüldüğünde (Akt. Okiror, vd., 2011), yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin OBP'ye bakış açısının çok yönlü olarak gelişmiş olabileceği ve yapılan çalışmaya kariyer gelişimi açısından yaklaşarak ilgi göstermiş olabileceği düşünülmektedir. Özellikle kariyer gelişimlerini ön planda tutan yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bu kapsamda programdan daha çok faydalanmış ve buna bağlı olarak akademik olarak gelişim göstermiş olabilecekleri düşünülmektedir.

5.2.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Okul bahçesi uygulamaları ile çoklu zekâ kuramının hedefleri karşılaştırıldığında okul bahçesi uygulamasının çoklu zekâ kuramı için uygun bir öğrenme ortamı olduğu düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle OBP'nin öğrencilerin çoklu zekâ alanları üzerindeki

etkisi merak uyandırmış ve araştırmanın bağımsız değişkenlerinden birisi olarak öğrencilerin sahip oldukları çoklu zekâ alanları çalışmaya dahil edilmiştir. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler incelendiğinde, OBP'nin tüm zekâ alanlarındaki öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 67, s.167). Ancak, programının öğrencilerin akademik gelişimleri üzerindeki etkisi, mevcut zekâ alanlarının birbiri ile olan farklılıkları açısından incelendiğinde ise sosyal, içsel ve doğacı zekâyâ sahip öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgu, OBP'nin diğer zekâ alanlarına kıyasla özellikle sosyal, içsel ve doğa zekâsına sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. OBP'nin farklı disiplinlere yönelik kazanım ve etkinlikler içeriyor olması ile birlikte okul bahçesi öğrenme ortamının bütün zekâ alanlarına yönelik çalışmalara uygun olması bu durumun bir nedeni olabilir.

OBP ile öğrencilerin bütün duyularını kullanabilecekleri çalışmalara yer verilmiş ve öğrencilerin her açıdan kendilerini geliştirebilecekleri bir ortam sunulmaya çalışılmıştır. OBP'nin farklı disiplinlerle birlikte ele alınan etkinlikleri ile farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ilgilerini çektiği ve farklı zekâ alanlarına sahip öğrencilere hitap ettiği düşünülmektedir. Stoecklin (2009) bu anlamda okul bahçesi uygulamalarının çoklu zekâ yaklaşımının kullanıldığı sistemler için iyi bir öğrenme ortamı oluşturabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, okul bahçesi uygulamaları ile öğrenciler güçlü oldukları zekâ alanlarının yanında zayıf oldukları zekâ alanları ile de işe koşularak bütün zekâ alanlarını geliştirebilme fırsatı bulabilirler. Bu durum, öğrencilerin bir bütün olarak akademik anlamda gelişimlerine katkı sağlayabilir. Yapılan çalışmadan elde edilen veriler, özellikle sosyal, içsel ve doğacı zekâyâ sahip öğrencilerin akademik anlamda OBP'den etkili bir şekilde faydalandıklarını ortaya koymaktadır. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, özellikle doğacı zekâyâ sahip öğrencilerin akademik gelişimi açısından normal karşılanabilir. Doğada vakit geçirmekten ve bitki ve hayvan yetiştirmekten hoşlanan bu öğrencilerin, programın öğrenme ortamı olarak kabul edilen okul bahçelerinden faydalanması beklenen bir durumdur. Sosyal zekâyâ sahip öğrenciler açısından bakıldığında ise okul bahçesi uygulamalarında grup çalışmalarının ön plana çıkarılmış olmasının öğrencilerin grup içi ve grup dışı arkadaşları ile bilgilerini paylaşmasına neden olmuş ve bunun sonucu olarak da iletişim becerilerini geliştirmiş olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca okul bahçesinin öğrencilere sunduğu yapılandırılmamış esnek öğrenme ortamı ile öğrenciler sınıf içi iletişimde duydukları kaygı ve sıkıntıları ortadan kaldırmış ve bilgilerini kendilerini daha özgür hissettikleri bu ortamda rahatlıkla paylaşabilmişlerdir. Şimşek (2001), öğrencilerin bağımsız davranabildikleri ölçüde özgün görüşler geliştirip görüşlerini rahatlıkla paylaşabildiklerini ifade etmektedir. Bu anlamda sosyal zekâ becerileri gelişmiş öğrenciler kendileri açısından böyle bir ortamla karşılaştıklarında bunu bir fırsat bilerek ortamdaki akademik anlamda faydalanmış olabilirler.

Bu kapsamda, okul bahçesi uygulamalarının iletişim becerileri yüksek öğrenciler için bir fırsat olduğu ve bu tür uygulamalarla bu öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ederek sorunlara çok daha hızlı çözümler üretebilecekleri (Miller, 2007) düşünülebilir. Ayrıca, okul bahçesi çalışmalarında sosyal becerileri kuvvetli olan öğrencilerin sorumluluk almaya daha yatkın olmaları nedeniyle (Lohr ve Pearson-Mims, 2005), almış oldukları sorumluluğu yerine getirmenin vermiş olduğu duygu ile bilgilerini paylaşabilme çabası içerisine girerek akademik anlamda gelişimlerine katkı sağlamış olabilirler. İçsel zekâyâ sahip öğrencilerin akademik başarılarındaki artış incelendiğinde ise bu artışın okul bahçesi programının yapılandırılmamış esnek öğrenme ortamından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler bu ortamda herhangi bir föy yardımı olmadan kendi başlarına çalışma imkânı bulmakta ve yapmış oldukları gözlem ve ölçümlerle kendi föylerini oluşturabilmektedirler. Yapmış oldukları çalışma sürecinde yaparak ve yaşayarak deneme yanılma yoluyla çalışmalarını yürüten öğrenciler verilerini sorgulama fırsatı bularak konulara eleştirel yaklaşım geliştirebilmektedirler. İçsel zekâyâ sahip öğrencilerin kendilerine güvenlerinin yüksek olduğu ve düşüncülerini açıklıkla ve doğru bir şekilde ifade edebildikleri (Saban, 2002) düşünüldüğünde, okul bahçesi uygulamalarının içsel zekâyâ sahip öğrenciler açısından uygun bir öğrenme ortamı olduğu söylenebilir. Miller (2007) öğrenme sürecindeki en önemli olan öğenin öğrencinin kendisi olduğunu ve okul bahçelerinde yapılan uygulamalarla öğrencilerin kendileri ile gurur duyabilecekleri ürünler ortaya koyabildiklerini ileri sürerek, bu durumun onların öz güvenlerinin gelişmesinde önemli bir faktör olduğunu ileri sürmektedir. Özgüveni gelişmiş olan öğrencilerin yanı sıra düşme kaygısı yaşamadan görüşlerinin rahatlıkla dile getirebileceği düşünüldüğünde içsel zekâyâ sahip öğrencilerin okul bahçesi uygulamalarından faydalanma olanaklarının yüksek olduğu düşünülebilir. Okul bahçesi programı doğacı, içsel ve sosyal zekâyâ sahip öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde üst düzey bir etki gösterirken, sırasıyla matematiksel, sözel, bedensel, görsel ve müzikal zekâyâ sahip öğrencilerin akademik gelişimlerinde de etkili olmuştur (Bkz. Tablo 66, s.165). Hatta cinsiyet faktörü ile birlikte ele alındığında OBP'nin kinestetik öğrenme durumları daha iyi olan erkek öğrencilerin akademik gelişimi için oldukça etkili bir programa olduğu söylenebilir (Taylor ve Lorimer, 2003).

5.2.4. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Okul bahçesi programının uygulaması esnasında sınıf dışı etkinlikler kapsamında kullanılan okul bahçesinde öğrenciler çiçek ve sebze yetiştirmişlerdir. Öğrencilerin yetiştirmiş oldukları ürünlerin onların akademik gelişimleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek için öğrenciler 3 farklı etkinlik türüne ayrılmışlardır. Bir grup öğrenci çiçek yetiştirirken, bir grup öğrenci, sebze ve bir grup öğrenci ise hem çiçek hem de sebze (karma) yetiştirmişlerdir. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler,

öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı erışı puanları arasında sebze yetiştiren öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Bkz Tablo 69-70, s.169). Bu durum, OBP'nin özellikle sebze yetiştiren öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Özellikle sebzelerin ekonomik gelir sunmasının yanında zengin besin içerikleri ile sağlıklı beslenmeye katkı sağlaması bu grupta yer alan öğrencileri daha fazla motive etmiş olabilir. Sebze yetiştiren öğrenciler için elde edilen ürünlerin gelir getirecek olması onları yaptıkları işe daha sıkı sıkıya sarılmalarına neden olmuş olabilir. Özellikle kaliteli besin yetiştirmek için araştırmalar yapan öğrenciler bu araştırmaları esnasında besin içerikleri ve faydaları konusunda bilgilenmiş olabilirler. Bu durum onlara fennin gerekliliği noktasında bir ışık tutmuş (Skelly ve Bradley, 2007) ve akademik gelişimlerine katkı sağlamış olabilir. Ayrıca sebze yetiştiren öğrenciler grubunda yer alan öğrencilerin çalışma süreci tohumdan fidana şeklinde gerçekleştiği için öğrenci açısından merak, heyecan ve ilgi uyandırarak çalışma sürecine aktif katılımı tetiklemiş ve beraberinde akademik başarıyı getirmiş olabilir.

5.2.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Yapılan çalışmada öğrenciler düşük, orta ve yüksek problem davranış sergileyen öğrenciler şeklinde 3 gruba ayrılmışlardır. Okul Bahçesi Programı Akademik Başarı Testi (OBPABT)'nden elde edilen veriler öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeylerine göre incelendiğinde, bütün düzeylerde akademik gelişimin gerçekleştiği görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılık incelendiğinde ise her ne kadar düşük problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin son test ortalamaları daha yüksek olsa da, erışı puanları açısından baktığımızda yüksek ve orta düzeyde problem davranışlar gösteren öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 72-73, s.171). Bu durum, OBP'nin özellikle yüksek ve orta problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. OBP'nin özellikle sınıf dışı bahçe uygulamalarının bu sonucun oluşmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle sınıf içi ortamlarda enerjilerini farklı bir şekilde dışa vurma gayretiyle problem davranışlar sergileyen öğrencilerin akademik olarak başarısızlıkları, okul bahçesinde yapacakları uygulamalarla hafifletilebilir (Copley, 2011). Böylece öğrenciler enerjilerini doğru zamanda doğru yerlerde kullanarak problem davranışlardan uzaklaşabilir ve OBP kapsamında yapacakları uygulamalarla birlikte akademik anlamda gelişim gösterebilirler. Yapılan araştırmalar, yapılan çalışmadakine benzer bir şekilde akademik başarı ile problem davranışlar arasında ters bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir (NEETF, 2010; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; Taylor, vd., 2001). Bu ilişkinin doğrudan bir etki yaratmak yerine, dolaylı olarak öğrencilerin stres düzeylerinin düşürülmesine, kaygı bozukluklarının hafifletilmesine ve odaklanma ve

motivasyon sorunlarının en aza indirilmesine bağlı olarak gelişmiş olabilir. Ayrıca, okul bahçesi uygulamaları sınıf içerisinde problem davranış gösteren öğrenciler için farklı bir öğrenme ortamı sunduğu gibi, sınıf içerisinde sınıf yönetimini sağlamakta güçlük çeken öğretmenler için de farklı bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu tür ortamlar ile öğretmen görünmez duvarlar aracılığıyla arzu ettiği disiplin ortamını da oluşturabilir (Louv, 2008). Sınıf dışı ortamlarda öğretmen ve öğrenci arasında oluşacak bu sözel olmayan (nonverbal) iletişim becerileri akademik başarıyı desteklemiş olabilir. Öğrenciler sınıf dışında olduğu kadar sınıf içi bilgi paylaşımını sağlayamamaktadırlar. Sınıf dışı uygulamalarda özellikle *“bir öğrenci en iyi başka bir öğrenciden öğrenir* (Binbaşıoğlu, 2000)” görüşü öne çıkmakta ve akran öğretimi devreye girebilmektedir. Sınıf dışında çok daha baskın bir şekilde öne çıkan bu durumun öğrencilerin bilgi paylaşımını artırdığı ve akademik anlamda gelişimlerine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Öğrenciler sadece arkadaşları ile değil öğretmenleri ile de sınıf dışı ortamlarda daha fazla iletişime geçmektedirler. Bu durum, sınıf içerisinde problem davranışlar sergileyen öğrenciler tarafından önemsendikleri yönünde bir algı oluşturabilir ve motivasyonlarının artmasına neden olabilir. Önemsendiğini hisseden ve motivasyonları üst düzeye yükselen bu öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilirler. OBP ile kolaylıkla sağlanabileceği düşünülen bu durumun, öğrencileri devamsızlık ve sınıfta istenmeyen davranışlar sergileme gibi alışkanlıklarından uzaklaştırabileceği düşünülmektedir. OBP'nin bu anlamda aktif katılımı desteklemesi ve kendini daha rahat ifade edebilme ortamı sunması açısından problem davranışların azalmasına neden olarak öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sağlamış olabilir (Turner ve Patrick, 2004).

5.2.6. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Tiplerinin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında yüksek veya orta düzeyli problem davranışlar sergileyen 69 öğrencinin sergiledikleri problem davranışlar dikkate alınarak problem davranış tipleri belirlenmiştir. Problem davranışlar sergileyen öğrencilerin 40'ı ağırlıklı olarak öğretimsel problem davranışlar gösterirken, 29'u ise yönetimsel problem davranışlar göstermektedirler. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, hem öğretimsel hem de yönetimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler için okul bahçesi uygulamalarının olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak her iki grubun akademik başarıları açısından gelişimleri karşılaştırıldığında, öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Öğretimsel ve yönetimsel problem davranış tipleri sergileyen öğrencilerin erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında akademik başarı açısından istatistiksel olarak öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 74, s.172). Bu durum, okul bahçesi uygulamasının özellikle öğretim kaynaklı problem davranış

sergileyen öğrenciler açısından daha etkili bir uygulama olduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Louv, 2008). OBP'nin özellikle sınıf dışı uygulamalarının bu durumu tetiklediği düşünülebilir.

Sınıf içi çalışmalarda öğrencilerle kurulması güç olan iletişim sürecinin OBP'nin sınıf dışı uygulamaları aracılığıyla çok daha etkili gerçekleştiği söylenebilir. Özellikle akademik açıdan sorun yaşayan ve buna bağlı olarak sınıf içi ortamlarda kendini daha farklı şekilde ortaya koymaya çalışan ve beraberinde sınıf içi problem davranışların doğmasına neden olan öğrencilerin okul bahçesi uygulamaları ile kendilerini ifade edebilme fırsatı buldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilme becerileri, özgüven ve motivasyon ile birlikte başarının oluşmasına neden olabilir (Poston, vd., 2005). Ayrıca, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin fiziksel, mental, sosyal ve ruhsal sağlıkları açısından okul bahçesi uygulamalarının etkin bir rehabilitasyon ortamı sunuyor olması (Dyment ve Bell, 2006), öğretimden kaynaklanan problem davranışlar sergileyen öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Çünkü bu tür ortamlarda öğretmen görünmez duvarlar aracılığıyla arzu ettiği disiplin ortamını beden dili aracılığıyla oluşturarak öğrencileriyle iletişimini kuvvetlendirebilmektedir (Sadık, 2006). Bu tür ortamların, öğretmene beden dilini daha fazla kullanma imkânı sunması açısından da faydalı olabileceği düşünülmektedir.

5.3. Fen ve Teknoloji Dersine Ait Tutumdaki Değişime Yönelik Tartışma

Bu başlık altında, "SEÇD'ye yönelik geliştirilen fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programı öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumu üzerinde ne düzeyde bir değişim meydana getirmiştir?" alt probleminden elde edilen bulgular, ilgili literatür ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Tartışma, öğrencilerin cinsiyeti, sosyoekonomik düzeyleri sahip oldukları zekâ alanları, katıldıkları etkinlik tipleri, problem davranış düzeyleri ve problem davranış tipleri dikkate alınarak zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nden elde edilen veriler incelendiğinde, okul bahçesi uygulamasına katılan deney grubu ile okul bahçesi uygulamasına katılmayan kontrol gruplarının ön test verileri arasında kontrol grubu lehinde anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 75, s.173). Yani, kontrol grubu öğrencileri fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından deney grubu öğrencilerine oranla daha olumlu tutuma sahiptirler. Bu durum, kontrol grubu sınıf öğretmeninin fen ve teknoloji dersine yönelik ilgisinden, tutumundan ya da derste kullanmış olduğu yöntem ve tekniklerden kaynaklanmış olabilir. Grupların kendi içerisindeki ön test ve son test verileri incelendiğinde, her iki grupta da ön test ve son test verileri arasında son testler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 76, s.174). Bu durum, hem kontrol hem de deney grubunda yapılan uygulamaların, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimleri

üzerinde etkili bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Her ne kadar deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrenciler fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından gelişim göstermiş olsa da, deney ve kontrol gruplarında uygulanan son test verileri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmuş olması, deney ve kontrol gruplarının fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimleri arasında farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu durumda her iki gruptaki erişki durumları incelenmiş ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından deney grubu öğrencileri lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 77, s.173). Bu durum, okul bahçesi uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar açısından daha üst düzey bir gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. OBP'nin özellikle sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları birlikte kullanıyor olması bu duruma neden olmuş olabilir.

Yapılan çalışma kapsamında oluşturulan programla sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar yapılarak öğrencilerin sınıf içerisinde edindikleri bilgileri okul bahçesi uygulamaları ile tutum ve beceriye dönüştürmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (Charlesworth ve Lind, 2007). Okul bahçesi uygulamalarının kullanıldığı öğrenme ortamları bilgi, tutum ve beceri arasında dinamik bir ilişkinin kurulabildiği ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Hachey ve Butler, 2009). Geliştirilen OBP'de yer alan uygulamaların gözlem ve takip gerektiren çalışmalar olması sebebiyle öğrencilerde merak düzeyi canlı tutulmuş ve sürekli doğal güdülenmeye neden olmuş olabilir. Bu durum öğrencileri farkında olmadan bilimsel süreç becerilerini yaşamalarına neden olmuş ve buna bağlı olarak öğrenciler bir yandan fen dersine karşı akademik bilgi ve becerilerini geliştirirken bir yandan da fenne karşı olumlu tutum geliştirmiş olabilirler.

Okul bahçesi uygulamalarında özellikle ürün elde edilmesi ile de öğrenciler yapmış oldukları çalışmaların önemini ve faydasının farkına varmışlardır. Öğrencilerin elde ettikleri ürünü pazara çıkararak bu uygulamalardan fayda sağlamış olması da öğrenciler açısından fennin günlük yaşamdaki kullanımı ve önemini daha da artırarak öğrencilerin fenne karşı olumlu tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir (Laçin-Şimşek, 2011). Fen konularının hayatın içinde gördüğümüz, deneyimlediğimiz olgu ve olayları kapsadığı ve günlük yaşamımızla iç içe olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, ülkemizde fen derslerinin öğrenciler tarafından az sevilen ve en az anlaşılan derslerin başında gelmesi tartışılması gereken bir durum olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalar, bu duruma gerekçe olarak fen konularının soyut olması ve günlük yaşamla ilişkili olarak verilememesi gibi nedenleri ileri sürmektedir (Ültay ve Çalık, 2012). Öğrencilerin fen konularını güncel yaşam ilişkilendirmesi kurmadan kazanmaya çalışmaları fen konularını görünmez dünyalara ait olgularmış gibi algılamalarına neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin fenne karşı olumlu tutum geliştirmesine ve öğrendikleri bilgileri içselleştirmelerine engel teşkil edebilmektedir. Bu kapsamda yapılan okul bahçesi uygulaması ile öğrencilerin sınıf içi ortamlarda kazandıkları bilgileri güncel yaşama taşıyarak

içselleştirmeleri sağlanmaktadır. Bu duruma bağlı olarak okul bahçesi uygulaması ile öğrenciler, içselleştirdikleri bilgilerin gelecekte faydalı olabileceğini uygulama sahasında yaparak ve yaşayarak öğrenmekte ve fenne karşı olumlu tutum geliştirebilmektedirler.

Çalışmaya katılan öğrencilerin fen ve teknoloji ya da herhangi bir ders çatısı altında daha önce bu tür bir uygulamaya katılmamış olmaları da bu durumun bir sonucu olabilir. Bu ve buna benzer farklı sınıf dışı uygulamaların öğrencilerde merak uyandırdığı ve beraberinde öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini bu tür ortamlarda sergileme fırsatı bulabildikleri bilinmektedir (Künkül, 2008). Yapılan çalışma kapsamında, öğrenci gruplarına çeşitli bitkiler dağıtılıp gelişimlerinden sorumlu tutularak öğrencilerin ilgileri sürekli açık tutulmaya çalışılmıştır. Süreç içerisinde geliştirdikleri ürünlerin sonuçlarını almaya başlayan öğrencilerin isteklilikleri daha fazla artmış ve bu durum beraberinde fen dersine karşı olumlu tutumun gelişmesine neden olmuş olabilir. Bu durum öğrencilerde ilgi ve heyecanı artırmış ve öğrencilerin akademik olarak fen dersine bakış açılarını da değiştirmiş olabilir. Öğrenciler görünmez dünyalara ait olgularmış gibi algıladıkları fen konularının yaşamlarının bir parçası olduğunun farkına varmış ve gelecekte faydalanabileceği düşüncesiyle de fenne karşı olumlu yönde tutum değişikliğine sürüklenmiş olabilirler.

Ayrıca okul bahçesi uygulamalarının sadece fen dersine yönelik olmayıp, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi farklı derslere ait kazanımlar içeriyor olması da öğrencilerin yapılan çalışmalardan elde edecekleri kazancın önemini fark etmelerine neden olmuş olabilir. Öğrencilerin ders dışı kapsamında yapmış oldukları okul bahçesi uygulamaları ile öğretim programında yer alan ders bağlantılarını kurabiliyor olmaları, onların akademik anlamda kazanmış oldukları bilgileri güncel yaşama taşımalarına sebep olmuş ve fennin faydalarını görmelerini sağlamış olabilir. Yapılan bir çok araştırma öğretim programlarına entegre edilmiş okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin iletişim becerilerini artırmakla birlikte okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olduğunu ileri sürmektedir (Eames-Sheavly, 1994; Graham, vd., 2005; Murphy ve Erin, 2003; Dirks ve Orvis, 2005; Waliczek, vd. 2000). Ayrıca, OBP'nin konu bağlamında düşünüldüğünde, özellikle fen derslerini sevmeye ve fenne karşı olumlu tutum geliştirme hususunda etkili bir uygulama olduğuna inanılmaktadır. Bu tür uygulamalarla, öğrenciler, çevresinde yaşayan canlılara karşı daha hassas bir tutum sergileyebilir ve canlıların yaşam içerisindeki görevleri karşısında kendi görev ve sorumluluklarını sorgulayabilirler (Eames-Sheavly, 1994). Bu durum, öğrencilerde fenne karşı olumlu tutum değişikliğine yol açabilir.

Okul bahçesi uygulamalarını *“ders kitaplarından ziyade gerçek yaşam deneyimleri sağlayarak bilginin güncel yaşama olan transferine destek veren açık hava laboratuvarları”* şeklinde tanımlayan Rahm (2002, s.167), özellikle sınıf içi laboratuvar ortamlarından farklı olarak okul bahçesi uygulamalarının sürprizlere açık bir öğrenme ortamı olduğunu ifade etmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen okul bahçesi programının sınıf dışı

uygulamalarında öğrenciler çeşitli böceklerle, bilinmedik farklı türden bitki ve hayvanlarla ve hatta değişken hava koşullarında her an her şeyle karşılaşabilme imkânı bulmuşlardır. Yapılan çalışmada da öğrenciler bir yandan kendi ürünlerini ve yetiştirme koşullarını tanımaya çalışırken bir yandan da diğer gruplardaki farklı bitkiler ve yetiştirme koşullarını gözlemleme imkânı bulmuşlardır. Tüm bunları yaparken de beklenmedik durumlarda toprakta yaşayan farklı canlı türleri ile karşılaşmışlardır. Bu durum öğrenciler açısından eğlenceli bir durum haline almış ve öğrencilerin ilgi, merak ve motivasyonlarını artırmıştır. Bunun sonucu olarak da öğrenciler bilgiye ulaşma yolunda bir takım deneyimlere maruz kalmışlardır. Böylelikle öğrencilerin ilk elden deneyimleri sonucunda ulaşmaya çalıştıkları bilgiler ile deneyimlerini güçlendirdikleri ve bu durumun kendilerine olan güvenlerini de artırdığı ifade edilebilir. Okul bahçesi gibi sınıf dışı uygulamalarda öğrencilerin kendilerini çok daha rahat ifade ettikleri, akranları ile çok daha güçlü iletişime geçerek bilgilerini paylaştıkları ve kendilerine olan güvenlerini artırdıkları düşünüldüğünde, geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştireceğine inanılmaktadır (MacCarty, 2010). Yapılan çalışma kapsamında da öğrencilerle grup çalışması yapılarak öğrencilerin arkadaşları ile iletişim kurmaları sağlanmış ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri sınıf dışı ortamlarla da kendilerine güven duymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu durum öğrencilerin ders sürecinden zevk almasını sağlamış ve eğlenerek öğrenebildiği bir ortama kavuşturmuştur. Buna bağlı olarak da öğrencilerin programın içerdiği konu yoğunluğu itibarıyla fenne karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar, okul bahçesi uygulamalarının öğrencilerin özellikle fen derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır. Yalnız bu tutumun oluşumunda sadece uygulanan programın değil, öğrencilerin bazı özelliklerinin de etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu kapsamda çalışmaya katılan öğrencilerin bazı özellikleri tespit edilerek bu özelliklerin fen ve teknoloji dersi üzerindeki tutumsal etkileri incelenmeye çalışılmıştır.

5.3.1. Cinsiyet Faktörünün Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nden elde edilen veriler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin erişim puanları arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz. Tablo 78, s.175). Ön test verileri incelendiğinde, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları daha yüksek iken, son test verileri incelendiğinde erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, OBP'nin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından erkek öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde çok daha etkili sonuçlar

verdiğini göstermektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sınıf dışı uygulamalara daha yatkın olmaları bu durumun bir sonucu olabilir.

Okul bahçesi uygulamalarına yönelik literatür incelendiğinde, okul bahçesi uygulamalarının kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını daha fazla artırabileceği noktasında sonuçlara ulaşmak mümkündür (Coyle, 2005; Jutila, 2006: Akt. Lekies ve Sheavly, 2007). Literatür daha çok böyle bir sonucu desteklemiş olsa da, yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, OBP'nin erkek öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını kız öğrencilere göre daha fazla artırdığını göstermektedir. OBP'nin gerek akademik başarı gerekse fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından erkek öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar verdiği görülse de, programın tamamen erkek öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı şeklindeki bir yorum yanlış olacaktır. Çünkü elde edilen bulgular ön ve son test puanlarına bakılmaksızın erişim puanları üzerinden yapılmakta olup, gelişim düzeyleri açısından karşılaştırma yapılmaktadır. Ön ve son test verileri incelendiğinde kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarında olumlu yönde ilerlemeler olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 78, s.175). Erkek öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olması, programın sınıf dışı uygulamalarından kaynaklanıyor olabilir. Kız öğrencilerin sınıf içi ortamları kontrol edilebilir, daha güvenli ve korkulardan arınmış olarak görmeleri (King ve Gurian, 2006) ve sınıf dışı ortamlara karşı duydukları güvensizlik ve korkuları (Bixler, vd., 1994) bu duruma sebep olmuş olabilir. Ayrıca her ne kadar geliştirilen OBP, disiplinler arası bir program olsa da fen ağırlıklı olması nedeniyle erkek öğrenciler için daha tercih edilebilir bir program olduğu söylenebilir. Tutumun oluşmasında tercihin önemli olabileceği düşüncesinden hareketle, erkek öğrencilerin bireysel etkinlik olarak sınıflandırılan okul bahçesi uygulamalarında daha yüksek tutum sergilemiş olabileceği söylenebilir (Müftüler, 2008; She, 2001; Warrington ve Younger, 2000). Ayrıca çalışmaya katılan kız öğrencilerin ergenlik dönemine geçiş aşamasında oldukları da unutulmamalıdır. Bu dönemde, kız öğrencilerin bir takım hormonal durumlarından kaynaklanan fizyolojik değişim sürecine girmiş olmaları derslere karşı ilgi ve tutumlarının azaltmış olabilir (Neathery, 1997).

Kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik ilgi ve tutumlarının ilerleyen eğitim-öğretim kademeleri boyunca azalarak devam etmesi, onların fen ve fenne bağlı meslek kollarının erkek işi olarak tanımlanıyor olmasından da kaynaklanabilir (She, 2001). Bu durum, kız öğrencilerin fen ve fenne bağlı dersleri tercih etmemesine ve dolayısıyla erkek öğrencilere göre daha az olumlu tutum geliştirmelerine neden olabilir. Tüm bunların yanı sıra, kız öğrencilerin fen dersleri içerisinde özellikle biyoloji konularını tercih ettiğini ileri süren araştırmalar (Brown, 1989; Kahle, 1985; Schibeci, 1984) göz önüne alındığında, iyi yapılandırılmış bir okul bahçesi uygulaması ile kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik ilgi ve tutumlarının uyanık tutulması sağlanabilir. Bu durum belki de çalışmaya katılan

kız öğrencilerin ileriki yıllardaki mesleki yönde alacağı kararları da etkileyebilir. Bu anlamda okul bahçesi uygulamaları kız öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı ilgi ve tutumlarında süreklilik sağlanması adına bir köprü oluşturabilir. Yapılan çalışma sürecine katılan kız öğrencilerin fizyolojik değişim süreci içerisinde oldukları bu dönemde okul bahçesi uygulama çalışmalarına katılıyor olmaları; onların fen dersleri içerisinde biyoloji konularını daha çok tercih etmeleri de dikkate alındığında, OBP'nin kız öğrenciler ile fen dersleri arasında sağlam bir köprü oluşturduğuna inanılmaktadır.

5.3.2. Sosyoekonomik Düzey Faktörünün Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nden elde edilen veriler sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde, OBP'nin tüm düzeylerdeki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak, programın öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi sosyoekonomik düzey değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarına ait erişim puanları arasında yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 80-81, s.177-178). Bu bulgu, OBP'nin özellikle yüksek sosyoekonomik düzey seviyesindeki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum, tıpkı öğrencilerin akademik başarılarında olduğu gibi, yüksek sosyoekonomik düzey grubundaki öğrenciler için okul bahçesi uygulamalarının rutinin dışında, farklı bir durum ve öğrenme ortamı oluşturmasından (Özekes, 2011; Smith ve Motsenbocker, 2005), ve çalışmanın herhangi bir uygulamadan öte uzman katılımı ile kariyer gelişimi olarak algılanmasından (Akt. Okiror, vd., 2011) ve veli katılımı ile desteklenmesinden (Hill, vd. 2004) kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin sosyoekonomik yapılarının ders dışı etkinlik süreçlerini etkilediği yönünde inançlara sahiptirler (Özür, 2010). Öğretmenler, ders dışı etkinliklerin ekonomik bir maliyet gerektirdiği ve bu çalışmaların sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerle çok daha etkin gerçekleştirilebileceğine inansalar da, OBP'nin öğrencilerden ekonomik bir beklentisinin olmamasına rağmen yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehinde anlamlı bir sonucun ortaya çıkması şaşırtıcıdır. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için okul bahçesi uygulaması farklı bir durum ve öğrenme ortamı oluşturması sebebiyle motivasyon ve güdülenme kaynağı oluşturmuş olabilir. Smith ve Motsenbocker (2005) ve Özekes (2011) de yapmış oldukları çalışmada şehir merkezlerinden kırsala doğru gidildikçe okul bahçesine yönelik ilgi ve motivasyonun düştüğünü ifade etmektedir. Özekes (2011) ergenlik dönemindeki gençlerin katıldıkları serbest zaman etkinliklerini incelediği çalışmada, pratik etkinlikler başlığı altında incelenen bahçe uygulamalarının köyde

yaşayan ergenler tarafından daha çok tercih edilmesine rağmen ilgi ve motivasyon düşüklüğünü kırsaldaki gençlerin rutin uygulamaları içerisinde bahçe uygulamalarının olmasından kaynaklanıyor olabileceğini ileri sürmektedir. Çalışma süreci kökeni kırsaldan gelen düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin liderliğinde geçmesine rağmen, tutum puanları açısından yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık oluşması bu durumu desteklemektedir. Çalışma sürecinde sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin çalışmaya çok daha fazla ilgi duydukları ve süreci çok iyi takip ederek çalışmalarını sahiplendikleri görülmüştür. Her ne kadar çalışma sürecinde yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları ileri düzeyde bir gelişim gösterse de, düşük ve orta sosyoekonomik düzey grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumsal gelişimleri üzerinde de etkili olmuştur. Ancak, beklenti düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehinde olması iken yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler lehinde olması şaşırtıcıdır. Bu durum öğrencilerin çalışmaya bakış açısından da kaynaklanıyor olabilir. Özellikle çalışma sürecinde düşük sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler okul bahçesi uygulamalarını rutin uygulamalar olarak algılayıp çalışmanın ara disiplin kazanımlarını ihmal etmiş olabilirler. Yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için okul bahçesi uygulamalarının rutin dışı uygulamalar olması onların ilgi ve motivasyonlarını artırmış (Turgut, vd. 2012) “kariyer bilinci geliştirme” gibi yüksek sosyoekonomik düzeydeki öğrenciler için öncelik kabul edilen (Albert ve Luzzo, 1999, Akt. Okiror, vd., 2011; Smith, Bartosh ve Peterat, 2007) ara disiplin kazanımlarını dikkate almalarına neden olmuş olabilir. Bu durum, öğrencilerin çalışma sürecine dahil olan fen kökenli uzmanlardan etkilenmelerinin bir sonucu olabilir. Bu kapsamda yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler bu rutin dışı uygulamaların beraberinde getirdiği ilgi, motivasyon ve kariyer bilinci geliştirme ile birlikte çalışmaya ve dolayısıyla fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmiş olabilirler. Ayrıca özellikle uzmanların okula davetinde, uzman kimliği ile çalışmaya dahil olan velilerin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenci velileri olması bu düzeydeki öğrencilerin akademik ve tutumsal gelişimine daha fazla katkı sağlamış olabilir (Hill, vd. 2004)

5.3.3. Öğrencilerin Sahip Oldukları Zekâ Alanlarının Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)’nden elde edilen veriler incelendiğinde, okul bahçesi programının tüm zekâ alanlarındaki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ancak, programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi, mevcut zekâ alanlarının birbiri ile olan farklılıkları açısından incelendiğinde ise matematik, görsel ve doğacı zekâyaya sahip öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık oluştuğu görülmektedir (Bkz. Tablo 83, s.180). Bu durum, OBP’nin

diğer zekâ alanlarına kıyasla özellikle matematik, görsel ve doğa zekâsına sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç OBP'nin disiplinler arası bir program olmasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle program sürecinde öğrenme ortamı olarak kullanılan okul bahçesinin doğanın bir parçası haline getirilmesi ve bu ortamda tablo, grafik ve şema oluşturarak yorumlama gibi görsel matematik uygulamalarının gerçekleştirilmiş olması ortaya çıkan bu sonucun bir nedeni olabilir. Öğrenme ortamlarının tekdüzeleştirilme ve sıradanlaştıkça, bireylerde öğrenmenin sıkıcı bir hale dönüşeceği (Kıray ve Göktaylar, 2004) ve kendini tanıma ve kendine güven gibi yetilerin zayıflayabileceği söylenebilir. Bu durumun IQ'ya dayalı bir sistemde, öğrenme zevkünden uzak standart programların uygulanması ve tekdüze beyinlerin yetiştirilmesi ile pek çok yaratıcı beynin sistem dışına itilmesine neden olabilir. Bu noktada OBP öğrenme ortamının bu durumu en aza indirdiği ve öğrencilerin fen akademik başarıları ile birlikte fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir.

OBP'nin doğacı zekâya sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmelerine katkı sağlaması normal karşılanabilir. Çünkü doğada vakit geçirmekten ve bitki ve hayvan yetiştirmekten hoşlanan bu öğrencilerin, programın öğrenme ortamı olarak kabul edilen okul bahçelerinden faydalanması doğal bir durumdur. Matematik zekâsına sahip öğrenciler açısından bakıldığında ise programda fen uygulamalarının yanında grafik, tablo, şema oluşturma ve yorumlama gibi matematik uygulamalarının rutin olarak kullanılmış olması matematik zekâsına sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine sebep olmuş olabilir (Güleç ve Akkuş, 2003; Kaya, Akpınar ve Gökkurt, 2006). Başka bir ifadeyle, matematik zekâsına sahip öğrencilerin yer yer matematik uygulamalarının da yer aldığı fen temelli OBP aracılığıyla fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceği söylenebilir. Yani OBP ile matematik zekâsına sahip öğrencilerdeki fen eğilimi daha üst düzeylere çıkarılarak matematik-fen entegrasyonunun akademik anlamda başarı getirebileceği düşünülmektedir. Her ne kadar OBP, akademik başarı açısından matematik zekâsına sahip öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmasa da akademik gelişimlerine katkı sağladığı elde edilen bulgularda görülmektedir. Akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık oluşmazken fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık oluşması matematik zekâsına sahip öğrencilerin bu tür uygulamaların sürekliliği ile akademik başarıyı da kazanabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. OBP'nin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum üzerindeki etkisi görsel zekâya sahip öğrenciler açısından incelendiğinde ise programın uygulama boyutunda görsel materyallerin zenginliği bu durumun bir sonucu olabilir. Öğrenciler çalışma süreci boyunca somut, elle tutulur ve gözle görülür nesnelere (çiçek fideleri, tohum, toprak, bahçe araç-gereçleri vb.) ve tablo, grafik, şema, kavram haritaları, çizimler ve resimler gibi görsellerden faydalandıkları

için görsel zekâ alanı baskın öğrenciler için böyle bir sonuç ortaya çıkmış olabilir. Belanca (1997) yapmış olduğu çalışmada etkinlik tiplerini zekâ alanlarına göre sınıflandırdığı çalışmasında kavram haritalarının, çizimlerin, anlam çözümlene tablolarının, çalışma yapraklarının ve analogilerin özellikle görsel ve matematik zekâyâ sahip öğrenciler üzerinde daha etkili sonuçlar verdiğini ileri sürmektedir. OBP'de kullanılan çalışma yaprakları ve çalışma yapraklarına gömülü olarak sunulan kavram haritalarının, çizimlerin, grafik, tablo ve şemaların ve kısmen analogi ve anlam çözümlene tablolarının görsel ve matematik zekâyâ sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Her ne kadar akademik düzeyde görsel zekâ alanına sahip öğrenciler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmasa da öğrencilerin akademik olarak gelişim gösterdikleri görülmektedir. Tutumun duygu, düşünce ve davranışlar bütünü; akademik bilginin ise bu bütün içerisinde anlamlı bir yapılanma sürecine girmiş soyut düşünce birimleri olduğu düşünüldüğünde, tutumun bilgiyi tetikleyici özelliğinden bahsedilebilir. Bu anlamda görsel zekâ alanına sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarındaki anlamlı gelişimin OBP'nin sürekliliği ile akademik gelişimi de destekleyeceği söylenebilir.

5.3.4. Öğrencilerin Katıldıkları Etkinlik Tiplerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nden elde edilen veriler, öğrencilerin katıldıkları etkinlik tipi değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 85, s.182). Gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmazken etkinlik tiplerinin her biri için öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarının olumlu yönde gelişim gösterdiği görülmüştür. Her ne kadar gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmasa da sebze yetiştiren öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarının çiçek yetiştiren ve hem çiçek hem de sebze (karma) yetiştiren öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sebzeleri ekonomik gelir ile birlikte sağlıklı beslenme açısından önemli görüyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sebze yetiştiren öğrencilerin akademik gelişimleri açısından sebze yetiştirenler lehinde anlamlı bir farklılık oluşurken (Skelly ve Bradley, 2007), fen ve teknoloji dersine yönelik tutum gelişimi açısından gruplar arasında bir farklılık oluşmamıştır. Bu durum, sebze yetiştirenler grubunda yer alan öğrencilerin akademik gelişimlerini daha ön planda tutmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca yapılan çalışma kapsamında kullanılan başarı testinde çiçek ve kısımlarından çok besin içerikli soruların yer alıyor olması özellikle sebze yetiştiren öğrenciler için bir avantaj oluşturmuş olabilir.

5.3.5. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Düzeylerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği (FTDTÖ)'nden elde edilen veriler, öğrencilerin sahip oldukları problem davranış düzeyleri değişkenine göre incelendiğinde, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ait erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir (Bkz. Tablo 87, s.184). Grupların ön ve son test puanları incelendiğinde ise grupların her birinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarında artış olduğu görülmektedir. Her ne kadar gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmasa da erişim puanları aritmetik ortalamaları incelendiğinde en yüksek gelişimin sırasıyla yüksek, orta ve düşük problem davranış sergileyen öğrenciler şeklinde sıralandığı görülmüştür. Bu durum, OBP'nin düşük, orta ve yüksek problem davranış düzeylerine sahip öğrencilerin tamamında fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutum gelişimini sağladığı ve bu gelişimin problem davranış düzeyi ile doğru orantılı olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu durum, özellikle sınıf içi ortamlarda enerjilerini farklı bir şekilde dışarı vurma gayretiyle problem davranışlar sergileyen öğrencilerin, OBP'nin sınıf dışı uygulamaları ile enerjilerini doğru yerlere yönlendirmeye başlamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Serbest zaman etkinliklerinin öğrencilerin problem davranışlarının iyileştirilmesi ve önlenmesinde etkin bir rol aldığı ileri sürülmektedir (Farr, 2008; Mahoney, vd., 2005). Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, her ne kadar düşük problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin son test puanları daha yüksek olsa da erişim puanları incelendiğinde, yüksek problem davranış sergileyen öğrencilerin akademik başarıları lehinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun fen ve teknoloji dersine yönelik tutum puanlarına kısmen yansımış olması yüksek problem davranış sergileyen öğrencilerin akademik olarak kendilerini gösterebilme gayretlerinden kaynaklanıyor olabilir. Yapılan birçok araştırma sınıf ortamlarının problem davranışlar gösteren öğrenciler açısından kendilerini gösterebilmek için uygun ortamlar olmadığını ve bu öğrencilerin enerjilerini farklı şekilde dışavurum yaparak sınıf atmosferini bozduklarını ifade etmektedir (Copley, 2011; Farr, 2008; Turner ve Patrick, 2004). Bu anlamda okul bahçesi çalışmaları yüksek problem davranışlar sergileyen öğrencilere kendilerini gösterebilme fırsatını sağlamış olabilir. Bu fırsatı bulan problem davranışlara sahip öğrencilerin okulu ve dersleri benimseme ve derslere yönelik olumlu tutum geliştirme gayreti içerisine girmiş olabilecekleri düşünülmektedir (Cammack, vd., 2002; Flagler, 1995; Ulrich, 1999). Ayrıca serbest zaman etkinliklerinin toplumsal entegrasyonu sağlayarak, bireysel yaşamdan toplumsal yaşama geçişi hızlandırdığı ileri sürülmektedir (Farr, 2008). Bu sayede bireyin sosyal çevrede kabul edilme duygusunu geliştirerek sosyal ortamdaki izole edilmesi önlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin bulunduğu ortama olan memnuniyetini artırmakta ve derslere karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Kentsel alanlarda yaşayan ve evlerinde işlenebilir bahçeye sahip bireyler

üzerinde yapılan bir çalışmada, insanların bahçelerini, kendilerine doğa ile birlikte olma imkânı vermesi, değişen mevsimleri hissetmelerini sağlaması ve kent ortamında kendilerine bir rahatlama imkânı vermesi gibi gerekçeler nedeniyle bahçelerini önemsediklerini ortaya koymuştur (Dunnet ve Qasim, 1998). Bu kapsamda düşünüldüğünde okul bahçesi uygulamasına katılan öğrencilerin de bahçelerini benimseyerek doğanın özü olan fen derslerine karşı olumlu tutum geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Okul bahçesi gibi doğal ortamlarda çocukların stres düzeylerinin (Wells, 2000), dikkat eksikliği ve depresif kaygı bozukluklarının (Taylor, vd., 2001) azalması fen ve teknoloji dersine yönelik olumlu tutum gelişimini tetikleyen faktörler olabilir.

5.3.6. Öğrencilerin Sahip Oldukları Problem Davranış Tiplerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Üzerindeki Etkisine Ait Tartışma

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde, hem öğretimsel hem de yönetimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler için okul bahçesi uygulamalarının fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından olumlu sonuçlar verdiği görülmektedir. Ancak her iki grubun erişim puanları karşılaştırıldığında, öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde daha olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir (Bkz. Tablo 88, s.184). Öğretimsel ve yönetimsel problem davranış tipleri sergileyen öğrencilerin erişim puanları için yapılan bağımsız t testi sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından istatistiksel olarak öğretimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durum, okul bahçesi uygulamasının özellikle öğretim sürecinden kaynaklanan problem davranışlar sergileyen öğrenciler açısından fen ve teknoloji dersine yönelik tutum açısından daha etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin derslere karşı oluşturacağı olumlu ya da olumsuz tutumlar, öğrencinin ilgili dersteki akademik başarısı ile doğrudan ilişkilidir (Akdağ, 2008; Altınok, 2005; Smith ve Mostenbocker, 2005). Öğrenme güçlüğüne düşen öğrenciler derslere karşı olumsuz tutum geliştirmekte ve beraberinde sınıf içi problem davranışlara sürüklenmektedirler. Öğrenme güçlüğü bazen öğretmenin kullanmış olduğu öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanırken, bazen de öğrenme ortamının yönetim şekline kaynaklanabilir (Sadık, 2006). Yapılan çalışmada, öğretim kaynaklı problem davranışlar sergileyen öğrencilerin OBP aracılığıyla fen ve teknoloji dersine karşı daha fazla olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum, OBP'nin öğretim kaynaklı problem davranışların önüne geçebilecek alternatif öğrenme ortamlarına yer veriyor olmasından kaynaklanabilir (Dyment ve Bell, 2006). OBP'nin nihayetinde bir öğretim programı olması sebebiyle, daha çok öğretim kaynaklı problem davranışlar sergileyen öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumsal gelişimlerine katkı sağlaması normal kabul edilebilir. Ancak elde edilen veriler OBP'nin

yönetimsel problem davranışlar sergileyen öğrenciler için de etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, “sınıf dışı etkinliklerde sınıf hâkimiyetinin zor olduğu” algılamasını ortadan kaldıracak bir sonuç olarak görülebilir (Laçın-Şimşek, 2011). Okul bahçesi uygulamalarının gerçekleştirildiği ortamlar sınıf içerisinde sınıf yönetimini sağlamakta güçlük çeken öğretmenler açısından beden dillerine daha sık başvurabilecekleri uygun ortamlardır (Cutter-Mackenzie, 2009). OBP'nin özellikle sınıf dışı uygulamalarda grup çalışmaları ile gruplara ve bireylere sorumluluk yüklemesi bu durumun bir sonucu olabilir. Bu anlamda, öğrencilerin öğretmenleri ile daha sağlıklı iletişim kurmaları ve OBP'nin öğrencilere grup çalışması destekli sorumluluklar yüklemesi öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişiminde etkili olmuş olabilir. Özellikle fen ve teknoloji dersine karşı olumsuz tutum sergileyen ve buna bağlı olarak akademik açıdan başarısızlık ve sınıf içi problem davranışlara düşme sorunu ile karşı karşıya kalan öğrenciler bu tür ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebilme fırsatı bulmuş ve bunun sonucu olarak da derse karşı olumlu tutum sergilemeye başlamış olabilir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, SEÇD'ye yönelik fen temelli ve disiplinler arası bir program olan "Okul Bahçesi Programı (OBP)" geliştirilmiş ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen sonuçlar araştırma problemlerine paralel olarak 3 aşamada sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

6.1.1. İhtiyaç Analizine Yönelik Sonuçlar

İhtiyaç analizi sonrasında öğretmen görüşleri doğrultusunda SEÇD'ye yönelik oluşan sonuçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenleri SEÇD için eğitim ve öğretim odaklı tanımlamalardan, daha çok eğitim odaklı tanımlamalara yer vermektedirler. Eğitim odaklı tanımlamalar yapan öğretmenler çoğunlukla okula uyum, okulu sevme, iletişim kurma ve güncel yaşam deneyimleri kazanma ifadelerine vurgu yaparlarken, öğretim odaklı tanımlamalarda ise eksik bilgilerini tamamlama ve bilgi kazanımı gibi ifadelere vurgu yapmaktadırlar. Bu durum, SEÇD'nin sınıf öğretmenleri tarafından daha çok değerler eğitime yönelik çalışmaların öne çıktığı fakat öğretim boyutunun da ihmal edilmeyeceği bir ders olarak algılandığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD'nin ortaya çıkış amacını "ders yükünü azaltmak" ve "eğitim-öğretimde öğretimin giderek baskın hale gelmesi nedeniyle öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek" olduğuna inanmaları, SEÇD'nin öğretmenler tarafından bir ders olarak algılanmadığı ve bu dersin okullardaki öğretim yoğunluğunu azaltarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla programlara dahil edildiği sonucunu ortaya koymaktadır.

3. Öğretmenler SEÇD'nin amacını ifade ederken daha çok öğrencilerin okulu sevmesi, öğrencilerin okula uyum sağlaması, öğrencilerin farklı sosyal ortamlarla iletişime geçmelerini sağlama, öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlama, yaratıcı düşünebilme becerisi kazandırma, öğrenciler için güncel yaşam deneyimleri oluşturma, öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, eleştirel düşünebilme becerisi kazandırma, öğrencilerin diğer derslerdeki eksikliklerini tamamlama ve öğrencilerin sorumluluk alma ve karar verebilme becerilerini geliştirme gibi oldukça geniş bir yelpazede yer alan sosyal ve bireysel becerilere vurgu yapmaları, öğretmenlerin SEÇD hakkında kesin ve yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları sonucunu doğurmaktadır.

4. Sınıf öğretmenleri SEÇD'nin gün sonlarında haftada 2'ser saat olmak üzere sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşması gerektiğine inanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin gün içerisinde öğrencilerde meydana gelen zihinsel, ruhsal ve fiziksel yorgunluğun bu ders kapsamında atılabileceği inancı ile bu görüşü savunmaları, öğretmenlerin SEÇD'yi kendilerinin ve öğrencilerinin dinlenme fırsatı bulabildiği bir ders olarak algıladıkları sonucunu ortaya koymaktadır.

5. SEÇD'nin amaçları ile mevcut sistemin öğrencilerden pratikteki beklentileri öğretmenlerde bir kafa karışıklığına neden olmaktadır. Öğretmenler değerler eğitimi ile sınav merkezli sistemin getirmiş olduğu öğretim uygulamaları arasına sıkışmış durumdadırlar. Öğretmenler bir taraftan SEÇD'nin öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarına cevap vererek sosyal ve bireysel gelişimleri açısından faydalı olduğunu savunurken, bir taraftan da mevcut sistem içerisinde sınavların öğrencilerin geleceği açısından çok daha önemli olduğu düşüncesi ile SEÇD'yi gereksiz bir ders olarak görmektedirler. Ayrıca, eğitim ihtiyaçlarının çok genel bir durumu ifade ediyor olması ve bu genel durumun belirli bir öğretim programına bağlanmadan tamamen öğretmen inisiyatifine bırakılmış olması ile birlikte dersin karne notu olarak kullanılmaması SEÇD'nin sadece öğretmenler tarafından değil öğrenci ve veli tarafından da önemsiz ve gereksiz olarak algılanmasına neden olduğu sonucuna götürmektedir.

6. SEÇD'nin MEB tarafından herhangi bir hizmet içi eğitim semineri ile tanıtılmadan tamamen öğretmen inisiyatifi doğrultusunda yürütülmeye çalışılması ve ders kapsamında öğretmenlere herhangi bir öğretim programı ya da ders kitabının sunulmamış olması, öğretmenlerin ders sürecinde neyi, nasıl kullanacağı konusunda sorunlar yaşamasına neden olmakta ve ders sürecinin uygulanabilirliği noktasında ders sürecine dahil olan bütün unsurların (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve bakanlık) olumsuz görüşlere sahip olmasına neden olmaktadır.

7. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında yapmış oldukları etkinlikler, sınıf düzeylerine, okulun fiziki altyapısına ve okulun bağlı olduğu çevreye göre farklılık göstermektedir. Bu faktörler, SEÇD kapsamında yapılan etkinlikleri şekillendirmekte olup, okulların mevcut sınırlılıkları, öğretmenleri sınırlı sayıda etkinliklere yönlendirmektedir. Özellikle MEB tarafından ders sürecinde takviye etüt uygulamalarının yapılmaması gerektiği bildirilmesine rağmen, sınıf öğretmenlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe bu tür uygulamalara ağırlık vermeleri, müfredat yoğunluğu nedeniyle ders saati azalan dersleri yetiştirme gayreti olduğunu ve öğrencilerle birlikte öğretmenlerin de sınav kaygısı içerisinde girdiğini ortaya koymaktadır.

8. Sınıf öğretmenlerinin SEÇD kapsamında gerçekleştirdikleri etkinlikler öğrenme ortamına göre de değişiklik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri öğrenme ortamı açısından

sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf etkinliklerine yer vermektedirler. Öğretmenler SEÇD sürecinde en fazla sınıf içi etkinliklere yer verirken, en az sınıf dışı etkinliklere yer vermektedir. Özellikle SEÇD kapsamında, dersin amaçlarına yönelik olarak sınıf dışı uygulamalar teşvik edilirken sınıf öğretmenlerinin daha çok sınıf içi uygulamalara yer vermeleri, okulların SEÇD kapsamında yeterli sınıf dışı öğrenme ortamlarına sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

9. SEÇD, öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere bir takım sorumluluklar yüklemektedir. SEÇD'nin belirli bir programı olmadan tamamen öğretmen kararlarına bırakılmış olması başta öğretmenler olmak üzere yönetici, veli ve öğrenci sorumluluklarının artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılabılır.

6.1.2. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Akademik Başarıya Ait Sonuçlar

SEÇD kapsamında geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

1. SEÇD, hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin fen akademik başarılarının gelişimine katkı sağlarken, SEÇD kapsamında geliştirilen OBP, deney grubundaki öğrencilerin akademik gelişimlerine çok daha yüksek oranda katkı sağlamaktadır. Bu durum, SEÇD ve SEÇD kapsamında geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik gelişimlerine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2. SEÇD kapsamında geliştirilen OBP,

- hem kız hem de erkek öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da erkek öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle erkek öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- çalışmaya katılan bütün sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- farklı zekâ alanlarına sahip bütün öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da doğa, içsel ve sosyal zekâyâ sahip öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle doğa, içsel ve sosyal zekâyâ sahip öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- çalışma kapsamında kullanılan bütün etkinlik tiplerinde öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da sebze yetiştiren öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar

vermesi, OBP'nin özellikle sebze yetiştiren öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

- çalışmaya katılan bütün problem davranış düzeyindeki öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da yüksek problem davranış düzeyine sahip öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle yüksek problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- hem öğretimsel hem de yönetsel problem davranışlara sahip öğrencilerin fen akademik gelişimlerine katkı sağlasa da öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin fen akademik gelişimleri açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

6.1.3. Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutuma Ait Sonuçlar

SEÇD kapsamında geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar şu şekildedir:

1. SEÇD, hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlarken, SEÇD kapsamında geliştirilen OBP, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarının gelişimine çok daha yüksek oranda katkı sağlamaktadır. Bu durum, SEÇD ve SEÇD kapsamında geliştirilen OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimlerine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

2. SEÇD kapsamında geliştirilen OBP,

- hem kız hem de erkek öğrencilerin tutumlarının gelişimine katkı sağlasa da erkek öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle erkek öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- çalışmaya katılan bütün sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlasa da yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.
- farklı zekâ alanlarına sahip bütün öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlasa da doğa, matematiksel ve görsel zekâyâ sahip öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermesi, OBP'nin özellikle doğa,

matematiksel ve görsel zekâya sahip öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi açısından daha etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

- çalışma kapsamında kullanılan bütün etkinlik tiplerinde öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlarken, gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, OBP’de kullanılan etkinlik tiplerinin, öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.
- çalışmaya katılan bütün problem davranış düzeyindeki öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlarken, gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, OBP’nin farklı problem davranış düzeyine sahip öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi üzerinde farklılık oluşturmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.
- hem öğretimsel hem de yönetsel problem davranışlara sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının gelişimine katkı sağlasa da öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrenciler lehinde anlamlı sonuçlar vermektedir. Bu durum, OBP’nin özellikle öğretimsel problem davranışlar gösteren öğrencilerin fen tutumlarının gelişimi açısından etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışmada, SEÇD’ye yönelik fen temelli ve disiplinler arası bir program olan “Okul Bahçesi Programı (OBP)” geliştirilmiş ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri farklı değişkenler açısından irdelenmiştir. Bu kapsamda, elde edilen sonuçlara ve araştırmacının araştırma sürecindeki izlenim ve deneyimlerine bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine (SEÇD) Yönelik Öneriler

1. SEÇD’de değerler eğitimi ve öğretim faaliyetleri birlikte yürütülebilmelidir. Bunun için de ilgili sınıf düzeyindeki öğretim programlarında yer alan kazanımların, ara disiplinlerin (insan hakları ve vatandaşlık, rehberlik, sağlık kültürü, spor kültürü vb.) ve sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların (okul ve çevreye uyum, eğitsel başarı, kendini kabul, kişiler arası ilişkiler, aile ve toplum, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel ve mesleki gelişim) dikkate alındığı programların oluşturulması önerilmektedir. Programların oluşturulması esnasında öğrencilerin bireysel farklılıkları ile birlikte okul ve okulun bağlı bulunduğu bölge imkânlarını dikkate alan konu ve kazanımlar belirlenmelidir. Bu

programlar okul zümre öğretmenleri ile oluşturulabileceği gibi okulun bağlı bulunduğu bölgedeki zümre kurulu ile birlikte de oluşturulabilir.

2. SEÇD'nin gerekli ve önemli bir ders olduğu algısını oluşturabilmek için, ders süreci öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilere hazırlanacak bir hizmet içi eğitim programı ile tanıtılmalıdır. Öğretmenler ve yöneticiler SEÇD'nin amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda yapılması gerekenler hakkında bilgilendirilirlerken, öğrenci ve veliler ise dersin önemi konusunda bilgilendirilmelidirler. Ders süreci hakkındaki bilgilendirmeler esnasında örnek uygulamalar yapılmalı ve bu uygulamalarda veli katılımının önemi hissettirilmelidir. Ayrıca uygulamalarda dersin sadece eğlence yönü değil, öğretici yönü de baskın bir şekilde gösterilmelidir. Uygulama sürecinin sonunda elde edilebilecek ürünler ve bu ürünlerin bireye sağladığı faydalar ortaya konmalıdır. Ayrıca yapılan çalışmalar internet, tv ya da yazılı basın yolu ile paylaşarak ders sürecine dahil olan bütün paydaşlar bilgilendirilmelidir. Yapılan çalışmalar il ve ilçe merkezlerinde sergilenmeli ve ders kapsamında yapılan başarılı çalışmaların öne çıkarıldığı okullar arası yarışmalar düzenlenerek çalışmalara katılan yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler ödüllendirilmelidir.

3. Sınıf öğretmenleri SEÇD'nin haftalık ders çizelgesindeki yeri ve uygulama ortamı konusunda farklı düşüncelere sahiptirler. SEÇD'nin haftalık ders çizelgesindeki yeri tamamen öğretmenin inisiyatifinde bir durum olup, ders kapsamında oluşturulacak programa uygun bir şekilde gün içerisine dağıtılmalıdır. Dersin gün sonlarına birer saat olarak haftalık çizelgede yerini alması önerilmektedir. Dersin gün sonlarına birer saat olarak uygulanması öğretmen ve öğrencilerin ruhsal, fiziksel ve mental olarak dinlenmelerine ve bir okul gününü olumlu bir şekilde sonlandırmalarına neden olarak öğretmen ve öğrencilerin bir sonraki güne daha motive olarak gelmelerine imkân tanıyacaktır. Ayrıca uygulamaların şartlar uygun olduğu takdirde özellikle sınıf dışı çalışmalar şeklinde uygulanması faydalı olabilir. Bu durum öğrencide öğrenmenin sınıf dışında da devam edebileceği görüşünün oluşmasına neden olarak öğrenme ile güncel yaşam deneyimleri arasındaki bağı kurabilmelerine olanak tanıyabilir. Bunun için de okullarda çok amaçlı etkinlik alanlarının (konferans salonu, spor salonu, sergi alanı, kütüphane, okul bahçesi vb.) oluşturulması gerekir. Özellikle bu tür uygulamalarda, mobilizasyonu mümkün sinema, tiyatro, belgesel, kütüphane, müze gibi mobilize ekipler oluşturularak ilgili bölgedeki okulların ziyareti sağlanabilir.

4. SEÇD'nin uygulanabilirliğinin artırılabilmesi için yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli dersin içeriği konusunda bilgilendirilmelidir. Bu noktada özellikle öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler ders sürecinin uygulanabilirliği konusunda inandırılmalı ve bu konuda meslek öncesi lisans eğitimleri sürecinde aydınlatılmalıdırlar. Özellikle mevcut sistem içerisinde eğitim fakültelerinde uygulanan Topluma Hizmet

Uygulamaları dersi öne çıkarılmalı ve sürecin SEÇD ile ilişkisi kurulabilmelidir. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi aslında okul öncesinde serbest zaman eğitiminin, ilköğretimde ise SEÇD'nin bir devamıdır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi'ni alan öğretmen adaylarının yapmış oldukları çalışmaların ürünlerini ve bu ürünlerin beraberinde sağladığı faydaları görebilmelerini sağlamak önemlidir. Bu bilinçle eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının SEÇD'yi algılayıp uygulamaları çok daha rahat olacaktır. Bu nedenle eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programındaki uygulamalar SEÇD kapsamında şekillendirilmeli ve öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi kapsamında yaptığı çalışmaları SEÇD ile ilişkilendirebilmelidirler.

5. Sınıf öğretmenleri SEÇD kapsamında herhangi bir plan ya da programdan faydalanmazlarken, ders süreçlerinde çoğunlukla hazır etkinliklere yer vermektedirler. Bu noktada öğretmenlerden kendi okul ve çevre şartları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerden oluşan plan ve programlar geliştirmeleri beklenmektedir. Fakat öğretmenler program geliştirme boyutunu ihmal etmekte ve ders süreçlerinde çoğunlukla MEB tarafından kendilerine sunulan programlar ve bu programların önerdiği etkinlikleri takip etme eğilimindedirler. Bu nedenle ya MEB tarafında SEÇD kapsamında kullanılacak yarı esnek modüler programlar oluşturulmalı ya da öğretmenler program geliştirme konusunda hizmet içi eğitim programlarına alınarak dersin program geliştirme boyutu teşvik edilmelidir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken programın öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutudur. Geliştirilen program kapsamında kullanılacak etkinliklerle öğrenciler ders süreçlerinde hem eğlenebilmeli hem de öğrenebilmelidirler. Bu noktada öğretmenler dönem başlarında zümre öğretmenleri ve öğrencileri ile birlikte SEÇD kapsamında yapacakları etkinlikleri ve planlamaları öğrencilerin bireysel farklılıkları ile birlikte okul ve çevre şartlarını da dikkate alarak oluşturmalı ve öğretim boyutunun ihmal edilmediği etkinliklere yer vermelidirler. Bu nedenle öğretmenlere, kendileri tarafından belirlenen öğrenme ortamlarında kullanabilecekleri etkinlikleri kendilerinin oluşturabileceği imkânlar sunulmalıdır. Burada oluşacak etkinliklerin MEB tarafından oluşturulacak web tabanlı bir ortamda paylaşımına açılması önerilmektedir. Ayrıca SEÇD kapsamında öğrencilerin yaşları ve kavrama düzeyleri dikkate alınarak kişilik gelişimine yönelik etkinlikler tasarlanmalıdır. Özellikle öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmaları sağlanarak sosyal yaşam becerileri geliştirmeleri sağlanabilir. Çarşı, pazar gibi alışveriş ortamlarına gidilerek bütçe oluşturma, kaliteli ve uygun fiyatlı ürünü seçme, tüketici haklarını bilme konularında onlara yardımcı olunabilir. Çevrenin imkânları ölçüsünde sebze ve meyve yetiştirme, balık tutma, yaşanılan bölgeyi düzenleme, bölgenin gelir kaynağı olan meslekleri tanıma, trafik ve ev kazalarından korunma gibi etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olarak yaptırılabilir. Anne

ve babalar sınıflara davet edilerek meslekleri ve çalışmaları hakkında öğrencileri bilgilendirebilir. Kurum ve kuruluşlara ziyaretler düzenlenebilir. Tüm bu etkinlikler yapılırken resmi ve özel kurum ve kuruluşların imkânlarından da (kütüphane, müze, yüzme havuzu, atölye, spor salonu, fabrika, çiftlik, kültür parkı vb.) yararlanılabilir. Ayrıca öğrencilerin SEÇD kapsamında yapılan çalışmalarda sosyal paylaşım içinde bulunmaları sağlanırken aynı zamanda dostluk, arkadaşlık, yardımseverlik, adalet, sorumluluk, sevgi, nezaket, sabır, hoşgörü, empati, dürüstlük vb. değerleri de kazanmalarına özen gösterilmelidir.

6. Sınıf öğretmenleri SEÇD kapsamında öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, okul ve bakanlık kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Ders sürecine dahil olan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin ortak sorunu ders hakkında yeterli bilgiye sahip olmamadan kaynaklanan dersi ciddiye almama sorunu olarak görülmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için sınıf öğretmenleri ve yöneticilere ders sürecinin amacı, önemi, içeriği ve yapılması gerekenler konusunda hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca her okul kendi içerisinde öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerden oluşan gruplar ile dönem başlarında çalıştaylar düzenleyebilir ve dersin amacı, önemi ve dönem boyunca yapılacak çalışmalar konusunda karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilirler. SEÇD'nin uygulama sürecinde yaşanan en büyük sorunlardan biri de öğretmen ve yöneticilerin sınıf dışı uygulamalar için idari yazışmaların uzun sürmesi ve güvenlik sorununu ileri sürerek sınıf dışı uygulamaları çok fazla tercih etmemeleri olarak görülmektedir. Oysa sınıf dışı uygulamalar için güvenlik ve bunun için alınması gereken tedbirler olması gerektir. Burada öğretmenlerin ve yöneticilerin sınıf dışı etkinlikleri eğitim-öğretimin doğal bir parçası olarak kabul ederek SEÇD kapsamında yapılacak sınıf dışı uygulamaların öğrenciler üzerindeki olumlu etkisine ve önemine yeterince inanmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ve yöneticilerin sınıf dışı etkinliklerin önemini fark etmelerinin sağlanması önemlidir. SEÇD kapsamında yapılan çalışmalarda öne çıkan sorunlardan biri de okullarda dersin amacına uygun işlenebilecek öğrenme ortamlarının yetersizliğidir. Okullarda oluşturulacak çok amaçlı alan ve sahaların zenginleştirilerek okulların farklı öğrenme ortamlarına kavuşması sınıf dışı uygulamalar için yapılacak uzun idari izin yazışmaların ve güvenlik problemlerinin en aza indirgenmesine neden olabilir. Bu konuda MEB okulların fiziki koşullarını yeniden gözden geçirmeli ve okullarda sınıf ve dersliklerden farklı öğrenme ortamlarının oluşturulması üzerinde durmalıdır. Ayrıca bu tür sınıf dışı etkinlikler için okulun bağlı bulunduğu il/ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından oluşturulacak ve mobilizasyonu sağlayacak gezici sinema, tiyatro, müze, kütüphane ve benzeri yapıların oluşturulduğu ekipler kurularak bölgedeki tüm okullara SEÇD kapsamında hizmet sunulabilmelidir.

7. SEÇD öğretmen, öğrenci, yönetici ve veliye ders içi ve ders dışı olmak üzere bazı sorumluluklar yüklemektedir. Ders sürecine dahil olan bireylerin ders sürecinin verimi açısından sorumluluklarını bilmesi ve bunları yerine getirmesi önemlidir. Bu kapsamda ders sürecine dahil olan bütün bireyler için dersin amacının, içeriğinin ve dersin bireylerlere yüklediği sorumlulukların yer aldığı bir broşür oluşturularak, bu broşürler dönem başlarında ilgili bireylere dağıtılması önerilebilir. Özellikle velilerin SEÇD kapsamında gerçekleştirilecek çalışmalara katılımı ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Bu noktada, velilerin ders süreci kapsamında geliştirilecek etkinliklerin uygulanmasında rol alması, katkıda bulunması hatta yapılacak çalışmalar için öneriler geliştirmesi sağlanarak paylaşımda bulunulmalıdır. Ayrıca SEÇD için oluşturulacak haftalık bilgilendirme formlarıyla da veli ve öğrenci bir sonraki hafta neler yapılacağı ve yapılacak bu çalışmalarda kullanılacak malzemeler ve kendilerine düşen sorumluklar konusunda bilgilendirilmelidirler.

6.2.2. Okul Bahçesi Programının (OBP) Akademik Başarı ve Tutum Üzerindeki Etkisine Yönelik Öneriler

OBP'nin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisine yönelik öneriler şu şekildedir:

1. SEÇD için sınıf öğretmenlerine, okul ya da bölge zümre öğretmenler grubu ile birlikte oluşturacakları, öğrenme ortamlarına göre geliştirilmiş, disiplinler arası bir içeriğe sahip, yarı esnek ya da iyi planlanmış esnek programlar önerilmektedir. Bu kapsamda OBP, sınıf öğretmenlerine SEÇD kapsamında geliştirecekleri programlar için örnek oluşturabilir. Ayrıca, OBP'nin, ilköğretim öğretim programlarında yapılan son değişiklikle, araştırma ve sorgulama kökenli olan ve haftalık ders programlarına eklenen "Bilimsel Uygulamalar" dersi için de uygulanabilir bir program olduğu düşünülmektedir. Program aracılığıyla öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinden olan temel, nedensel ve deneysel süreç becerilerinin tamamına başvurabilecekleri ve bilimsel çalışma yöntemlerini kazanabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca OBP öğrenme ortamının bütün disiplinlere açık bir alan olması, bu ortamın tüm disiplinlerdeki öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu kapsamda okul ortamlarında oluşturulacak okul bahçeleri ile ilköğretim programlarında yer alan tüm disiplinlerin ilgili öğrenme ortamından faydalanmaları önerilmektedir. Ayrıca SEÇD kapsamında yapılacak çalışmalar veli, uzman ve Sivil Toplum Örgütleri ile kamu kurum ve kuruluşları tarafından desteklenmeli ve öğrencilerin bu örgüt ve kurumlarla yapacakları etkinlikler çerçevesinde iletişime geçmeleri sağlanmalıdır.

2. OBP, özellikle kız öğrencilerin fen derslerine karşı ilgi ve motivasyonlarını sürekli kılmak ve akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla okullarda yaygınlaştırılabilir. Okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm aşamalarda kullanılabilen OBP, etkinlikler açısından öğrenci düzeylerine ve cinsiyetlerine göre şekillendirilerek kullanılabilir. Özellikle literatür tarafından da destek bulan ekim, dikim ve bakım etkinlikleri erkek öğrencilere yaptırılırken, çevre düzenlemesi, yönetim ve organizasyon etkinlikleri kız öğrencilere yaptırılabilir.

3. OBP'nin yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler tarafından daha fazla benimsenmesi programın bu gruptaki öğrenciler için yeni ve farklı bir durum olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda düşük ve orta sosyoekonomik düzey grubundaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını sürekli hale getirmek gerekebilir. Bunun için, düşük ve orta sosyoekonomik düzeye sahip öğrenciler için yeni ve farklı olabileceği düşünülen çalışmaların programa entegrasyonu sağlanmalıdır. Örneğin bahçe uygulamaları sırasında fotoğraflarının çekilmesi, kameraya kaydedilmesi ve hatta çalışmanın bilgisayar ortamına taşınması gibi uygulamalar bu kapsamda önerilmektedir.

4. SEÇD kapsamında oluşturulacak etkinliklerde öğrencilerin ağırlıklı zekâ alanları tespit edilerek, öğrenciler ilgili zekâ alanlarına yönelik çalışmalara yönlendirilmelidirler. Hatta ders kapsamında performans ve proje çalışmaları takip edilebilir. Mevcut performans ve proje uygulamaları okul bahçesi öğrenme ortamından hareketle şekillendirilebilir ve gerektiğinde OBP'deki etkinlikler sınıftaki ağırlıklı zekâ alanları belirlenerek yeniden düzenlenebilir. Böylece doğa, içsel ve sosyal zekâyâ sahip öğrenciler dışındaki diğer zekâ alanlarına sahip öğrenciler de programdan daha üst düzeylerde faydalanabilir. Örneğin, yapılan çalışmada en düşük akademik başarıya sahip olan müzikal zekâyâ sahip öğrenciler için, program içerisine okul bahçesi bağlamına uygun müzikal etkinlikler yerleştirilebilir.

5. Yapılan çalışmada sebze yetiştiren öğrencilerin akademik başarılarının daha üst düzeylerde olması, sebze yetiştiren öğrencilerin ekonomik gelir elde etme gayretlerinden ve çalışma kapsamında kullanılan akademik başarı testinde çiçekten çok besin içeriklerine yönelik soruların fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu kapsamda, OBP uygulama sürecinde, sadece sebze yetiştiren öğrencilerin değil çiçek yetiştiren öğrencilerin de ekonomik gelir elde etmek için pazara çıkması sağlanabilmelidir. Ayrıca okul bahçesi uygulamaları için bitki yetiştirme dışında hayvan yetiştirme uygulamaları da gerçekleştirilebilir. Bu kapsamda okul bahçesi ortamına kuş gözlem evleri ve evcil küçükbaş hayvan ağılları (tavşan, tavuk vb.) kurularak bir hayvanın yaşam döngüsü takip edilebilmelidir. Sonuç olarak, SEÇD kapsamında oluşturulacak OBP ve benzeri programlarda, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri göz önünde bulundurulmalı ve öğrenciler

için uygun düzeyde olan ilgi kaynaklarını ve uyarıcıları en üst düzeye çıkaracak ortamlar oluşturulmalıdır.

6. Sınıf ortamlarında öğrenme sorunu yaşayan ve enerjilerini farklı şekilde ortaya koymaya çalışarak problem davranışlara sürüklenen öğrencilerin farklı öğrenme ortamları ile enerjilerini doğru yönde kullanmaları sağlanabilmelidir. Bu nedenle bu tür farklı öğrenme ortamlarında yüksek problem davranışlar sergileyen öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmeli ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri noktasında onlara yardımcı olunmalıdır. Özellikle OBP’de ekim, dikim ve bakım gibi çok daha fazla enerjiye ihtiyaç duyulan çalışmalara yüksek problem davranış düzeyine sahip öğrenciler yönlendirilerek enerjilerini yapmış oldukları çalışmalara aktarmaları sağlanabilir. Örneğin, bahçe alanının çitlerle çevrelenerek koruma altına alınması noktasında bu tür öğrencilere sorumluluk verilmesi önerilmektedir. Bu durum, sınıf içerisinde problem davranışlar sergileyen bu öğrencilerin sorumluluk alarak sorumluluklarını yerine getirmeleri onlarda özgüven gelişimine ve başarılı olabilecekleri inancının doğmasına neden olabilir ve tutum ve akademik gelişimlerini tamamlamalarına olanak tanıyabilir.

7. Yapılan çalışmada sınıf içi öğretim yöntemlerinden kaynaklı olarak öğrenmede zorluklar yaşayan öğrencilerin OBP ile istenilen akademik gelişim düzeyine ve derse karşı olumlu tutum seviyesine ulaştıkları görülmektedir. Literatürdeki pek çok çalışma kullanılan öğretim yöntemlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrencilerde problem davranışların doğmasına neden olduğunu vurgularken, bu problem davranışların öğrencilere giderek öğrenme bozukluğu şeklinde yansıdığı görüşünü ileri sürmektedir. Bu anlamda farklı öğrenme yöntem ve teknikleri ile birlikte farklı öğrenme ortamlarının bu sorunu en aza indirebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi öğrenme yöntem ve tekniklerini belirleyerek kendi öğrenme stilleri doğrultusunda çalışabilecekleri öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğu görülmektedir. OBP, bu bağlamda oluşturulmuş bir program olup, programın esnek bırakılan sınıf dışı uygulamaları ile bu soruna cevap verebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerden sınıf dışı uygulamalar bölümünü yapılandırmadan öğrencilerin kendi öğrenme stillerinde kendi öğrenme durumlarını şekillendirmelerini sağlayabilecekleri etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir. Ayrıca sınıf dışı uygulamalara veli ve uzman katılımı sağlanarak öğrencilerin yapmış oldukları çalışmaları içselleştirmeleri ve kariyer bilinci oluşturarak çalışmalarına daha sıkı bağlanmaları sağlanabilir.

6.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. SEÇD’ye yönelik farklı öğrenme ortamlarında farklı öğretim programları geliştirilebilir.

2. Okul bahçesi uygulamalarının uygulama sürecinde meydana getirdiği farklı sosyal ve bireysel beceriler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi vb.) süreç değerlendirmelerinin ön plana çıkardığı nitel araştırma yöntemleri ile tespit edilebilir.

3. Okul bahçesi uygulamaları farklı örneklem gruplarından özellikle okul öncesi öğrencileri için de uygulanabilir.

4. Okul bahçesi uygulamaları, SEÇD dışında, ilköğretim ikinci kademe için getirilen Bilim ve Matematik Uygulamaları seçmeli dersi için de etkin olarak kullanılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, Y. S. (2002). Türkiye'deki üniversitelerin rekreasyon programlarının geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Akdağ, H. (2008). İlköğretim II. kademe 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin, bilişsel ve duyuşsal giriş davranış özelliklerinin başarı ve tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 53-66.
- Akerblom, P. (2005). Capacity building for school gardening: A Swedish case study. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 273-285.
- Akın, Z. Ş. (2006). Çocuklar için iyileştirme bahçeleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akinyemi, O. M., Fragstein, P. and Agnew, D. (2008). The state of school gardening programs in sustainable development in Nigeria: Obstacles and opportunities. *The International Journal of Learning*, 15(10), 231-245.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı kuramda fen öğretmenin rolü. *İlköğretim-Online*, 4(2), 55-64.
- Akyüz, Y. (1979). Eğitimde çocuk-doğa ve çevre korunması ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12(1-4), 85-95.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S.2010)* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Albayrak, M., Yıldız, A., Berber, K. ve Büyükkasap, E. (2004). İlköğretimde ders dışı etkinlikler ve bunlarla ilgili öğrenci davranışları hakkında velilerin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 13-18.
- Alev, N. (2007). [Nitel Veri Analizi] Yayınlanmamış Ders Notları.
- Altın, B. N. ve Demirtaş, S. (2009). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı eğitim etkinlikleri, M.Safran (ed), sosyal bilgiler öğretimi (507-541), Ankara: Pegem Akademisi.
- Altınok, H. (2005). Cinsiyet ve başarı durumlarına göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 81-91.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*. 8(2), 567-589.
- Anderson, D., Lucas, K. B. and Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40 (2), 177-199.
- Arı, A. (2007). Öğrencilerin okul başarılarını etkileyen çeşitli faktörlerin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 169-179.

- Arslan, S. (2011). Serbest zaman kullanımı: Sıradan serbest zaman etkinlikleri ve sistemli serbest zaman etkinlikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Aslan, N. (2009). An examination of family leisure and family satisfaction among traditional Turkish families. *Journal of Leisure Research*, 41.
- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Atabay, S. (2006). Avrupa birliğinde eğitim ve Türkiye. *Eğitime Bakış Dergisi*, Yıl:2, Sayı:2, 25-27.
- Ayas, A. (2009). Test geliştirme ve madde analizi. S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed). Ölçme ve Değerlendirme (236-250), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Aydın, A., Bakırcı, H. ve Ürey, M. (2012). Serbest etkinlik çalışmaları dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 193, 214-230.
- Balci, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkan-Kıyıcı, F. ve Atabek-Yiğit, E. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Bamberger, Y. and Tal, T. (2008). An experience for the lifelong journey: The long-term effect of a class visit to a science center. *Visitor Studies*, 11(2), 198-212.
- Barbour, A.C. (1999). The impact of playground design on the play behaviours of children with differing levels of physical competence. *Early Childhood Research Quarterly*. 14(1), 75-98.
- Bartosh, O., Tudor, M., Ferguson, L. and Taylor, C. (2006). Improving test scores through environmental education: Is it possible? *Applied Environmental Education and Communication*, 5(3), 161-169.
- Bartunek, D., Brugge B., Fenoughty, S., Fowler, D., Hensler, M., Higgins, P. et al. (2006). Outdoor education, authentic learning in the context of landscapes (An International Collaboration Project supported by the European Union), Comenius Action, European Service Training Course Book, Scotland.
- Bayrak, S. (2000). Yüksek öğretimde aktif eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(6), 21-54.
- Beames, S. and Ross, H. (2010). Journeys outside the classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 10(2), 95-109.
- Bektaş, M. ve Dinçer, Ş. (2011). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik dersine yönelik görüşleri, F. Dervişoğlu (Ed.) 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde (Cilt 1, s. 376-381). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Belanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple intelligence classrooms*. USA: Skylight Training and Publishing.

- Bell, A.C. and Dymont, J. E. (2006). Grounds for action: Promoting physical activity through school ground greening in Canada. www.evergreen.ca/en/lg/lg-resources.html adresinden 16.09.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bixler, R., Carlisle, C., Hammitt, W. and Floyd, M. (1994). Observed fears and discomforts among urban students on field trips to wildland areas. *The Journal of Environmental Education*, 26(1), 50-64.
- Blair, D. (2009). The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening. *Journal of Environmental Education*, 40(2), 15-38.
- Boddy, N., Watson, K. and Aubusson, P. (2003). A trial of the five es: A referent model for constructivist teaching and learning. *Research in Science Education*, 33, 27-42.
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Martensson, F., Raustorp, A. and Yuen, K. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42, 30-38.
- Bowker, R. and Tearle, P. (2007). Gardening as a learning environment: A study of children's perceptions and understanding of school gardens as part of an international Project. *Learning Environmental Research*, 10, 83-100.
- Bozak, A., Apaydın, Ç. ve Demirtaş, H. (2012). Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin öğretmen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 520-529.
- Bozdoğan, A.E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5e öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Braun, M., Buyer, R. and Randler, C. (2010). Cognitive and emotional evaluation of two educational outdoor programs dealing with non-native bird species. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(2), 151-158.
- Braund, M. and Reiss, M. (2006). Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1373-1388.
- Brown, C.A. (1989). Girls, boys and technology, getting to the roots of the problem: A study of differential achievement in the early years. *School Science Review*, 71(255), 138-42.
- Brynjegard, S. (2001). School gardens: Raising environmental awareness in children. (Reproductions supplied by EDRS), Dominican University of California, USA.
- Bulut, Y. ve Göktuğ, T. H. (2006). Sağlık bulma yönünde çevresel bir etken olarak iyileştirme bahçeleri. *GOÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 9-15.
- Bundschu-Mooney, E. (2003). School garden investigation: Environmental awareness and education, (Reproductions supplied by EDRS), Dominican University of California, USA.

- Buttery T. J. and Anderson, P. (1997). Community, school and parent dynamics: A synthesis of literature and activities. Paper presented annual meeting of the association of teacher educators, Washington DC. <http://www.eric.ed.gov> adresinden 18.02.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı)*. Ankara: Cankaya Matbaası.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bybee, R.W., Taylor, A.J., Gardner, A., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A., et al. (2006). The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness and applications. <http://www.bsos.org> adresinden 21.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Byrd, R. K., Haque, M. T., Tai, L., McLellan, G. K. and Knight, E. J. (2007). Designing a children's water garden as an outdoor learning lab for environmental education. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 39-47.
- Cammack, C., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (2002). The green brigade: The psychological effects of a community-based horticultural program on the self-development characteristics of juvenile offenders. *HortTechnology*, 12(1), 82-86.
- Canaris, I. (1995). Growing foods for growing minds: Integrating gardening and nutrition education into the total curriculum. *Children's Environments*, (12)2, 264-70.
- Canbay, A. (2007). İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik kulübünün önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 162-170.
- Charlesworth, R. and Lind, K. K. (2007). *Math and science for young children*. New York: Thomson Delmar Learning.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Chawla, L. (2002). *Growing up in an urbanising world*. London: UNESCO.
- Cheskey, E. (1994, September/October). Habitat restoration: Changing the schoolyard changes behaviour. *FWTAO Newsletter*, 2-7.
- Chin, C. C. (2004). Museum experience-A research for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 63-90.
- Chiu, M. M. (2007). Families, economies, cultures, and science achievement in 41 countries: Country-, school-, and student-level analyses. *Journal of Family Psychology*, 21(3), 510-519.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education (6th ed.)*, New York: Routledge.
- Coladarci, T. and Cobb, C. D. (1996). Extracurricular participation, school size, and achievement and self-esteem among high school students: A national look. *Journal of Research in Rural Education* 12(2), 92-103.

- Copley, J. (2011). School gardens improve health and academic performance, reduce discipline problems. <http://world.edu/school-gardens-improve-health-academic-performance-reduce-discipline-problems/> adresinden 03.08.2011 tarihinde alınmıştır.
- Coştu, B. ve Ünal, S. (2005). Le-Chatelier prensibinin çalışma yaprakları ile öğretimi, *100. Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,1.
- Coyle, K. (2005). Environmental literacy in America: What ten years of NEETF/Roper research and related studies say about environmental literacy in the U.S. The National Environmental Education & Training Foundation. www.neetf.org adresinden 02.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Crain, W. (2001, Summer). How nature helps children develop. *Montessori Life*, 34-39.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural school gardens: Creating engaging garden spaces in learning about language, culture and environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, 122-135.
- Çalık, M. (2006). Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması, Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S., Aydın, M., Haşiloğlu, M. A. ve Ürey, M. (2012). The first steps on agricultural education in Turkish elementary schools: The school garden project. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1589-1602.
- Çukur, D. ve Özgüner, H. (2008). Kentsel alanda çocuklara doğa bilinci kazandırmada oyun mekânı tasarımının rolü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, A(2), 177-187.
- Dahlgren, A. (2003). *Lecturer finds urban sprawl linked with obesity*, Sweden: The Daily Free Press.
- Dahlgren, O. L. and Szczepanski, A. (2005). *Outdoor Education: Literary education and sensory experience (3rd Ed.)*, Sweden: L.U. Kinda Education Center.
- Damon, B. (2001). Model projects: DaVinci water garden. *Keepers of the waters*. <http://www.wellnessgoods.com/davinci> adresinden 4.11.2008 tarihinde edinilmiştir.
- Davidson, S. K., Passmore C. and Anderson D. (2010). Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators. *International Journal of Science Education*, 94(1), 122-141.
- Davis- Kean and Pamela E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectation and the home environment. University of Michigan, *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- DeMarco, L. W. (1997). The factors affecting elementary school teachers' integration of school gardening into the curriculum, Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.

- DeMarco, L. W., Relf, D. and McDaniel, A. (1999). Integrating gardening into the elementary school curriculum. *HortTechnology*, 9, 276-281.
- Demir, M. K. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ders dışı etkinlik çalışmalarını uygulama durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 323-341.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (11. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Arslan, A. (2007). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 197-203.
- Demirel, F. G. (2007). İlköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersinin dünya, güneş ve ay ünitesinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarılarına ve derse olan tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- DeWitt, J. and Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685-710.
- Dillon, J., Morris, M., O'Donnell, L., Reid, A., Rickinson, M. and Scott, W. (2005, April). Engaging and learning with the outdoors: The final report of the outdoor classroom in a rural context action research Project. *National Foundation for Education Research*, 16-21.
- Dillon, J., M. Rickinson, D. Sanders, K. Teamey and Benefield, P. (2003). *Improving the understanding of food, farming and land management amongst school-age children: A literature review*. Slough, London: National Foundation for Educational Research and King's College.
- Dimock, K. V. and Boethel, M. (1999). *Constructing knowledge with technology*. Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Dirks, A. E. and Orvis, K. (2005). An evolution of the junior master gardener program in third grade classrooms. *HortTechnology*, 15, 443-447.
- Dodge, D. Nizzi, D., Pitt, W. and Rudolph, C. (2007). Improving student responsibility through the use of individual behavior contracts (Unpublished Master of Arts in Teaching and Leadership Research Project), Saint Xavier University, Chicago, Illinois. <http://www.eric.ed.gov> adresinden 18.02.2008 tarihinde alınmıştır.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 315-328.
- Dönmez, B. & Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

- Dunn, T. G. (1994). If we can't contextualize it, should we teach it?. *Educational Technology Research and Development*, 42(3), 83-92.
- Dunnet, N. and Qasim, M. (1998). The role and value to human well-being of 'popular gardens' in cities. In: Stoneham, J. and Kendle, A. D. (Ed.), *Plants and human well-being. Proceedings of a conference held at the University of Reading* (pp.31-39), UK: Sensory Trust.
- Duruhan, K. ve Bedir, G. (2005). Devlet okullarında ve özel okullarda kutlanan ve anılan belirli gün ve haftaların etkililik düzeylerinin kıyası. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 168.
- Duruhan, K. ve Demir, S. (2005). Resmi ve özel ilköğretim okullarındaki eğitici kol çalışmalarının amaçlarına ulaşma düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Kayseri ili örnekleme). *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 175-185.
- Dündar, H. ve Karaca, E. T. (2011). İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 105-121.
- Dyment, J. E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical and Environmental Education* 14(1), 24-41.
- Dyment, J. E. and Bell, A. C. (2008). Grounds for health: The intersection of green school grounds and health-promoting schools. *Environmental Education Research*, 14(1), 77-90.
- Eames-Sheavly, M. (1994). Exploring horticulture in human culture: An interdisciplinary approach to youth education. *Hort Technology*, 4(1), 77-80.
- Eccles, J. S. and Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. B. J. F. Dunn (Ed.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ekici, S., Bayraktar, A ve Uğur, A. O. (2009). Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere bakış açılarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 430-444.
- Er, G., Çamlıyer, H., Çamlıyer, H., Çobanoğlu, G. ve Er, N. (1999). Serbest zamanlarda yapılan spor faaliyetlerinin çocuklardaki eğitimi ile davranış değişikliklerindeki etkisinin araştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi BESYO Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-38.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme (3. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, M. (2008). Sınıfta motivasyon, sınıf Yönetimi, Karip, E.(Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.
- Ernst, J. and Monroe, M. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507-22.

- Farr, W. (2008). The effects of videa modeling on leisure time activities for learners with severe special needs. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, USA.
- Felix, N., Dornbrack, J. and Scheckle, E. (2008). Parents, homework and socio- economic class: discourses of deficit and disadvantage in the "New South Africa. English teaching: Practice and critique, 7, 99-112. <http://www.eric.ed.gov> adresinden 14.08.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Fenoughty, S. (2006). "The landscape of the school ground", in outdoor education, authentic learning in the context of landscapes (An Internatioanl Collaboration Project supported by the European Union), European Service Training Course Book, Scotland.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim (1. Baskı)*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Fjortoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Flagler, J. (1995). The role of holticulture in training correctional youth. *Horth Technology*, 5(2), 185-187.
- Fletcher, A., Nickerson, P. and Wright, K. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to wellbeing. *Journal of Community Psychology*, 31(6), 641-659.
- Gifford, V. ve Dean, M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement and attitudes towards school between ninth grade students attending junior high school and those attending senior high school. *Adolescence*, 25, 799-802.
- Gögebakan, Y. (2008). Sanat tarihi öğretiminde gösteri yöntemi ile gezi gözlem yönteminin bilginin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-220.
- Gökçek, T. (2008). 6. Sınıf matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına uyum sürecinin incelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Gözütok, F. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Graham, H., Beall, D., Lussier, M., McLaughlin, P. and Zidenberg-Cherr, S. (2005). Use of school gardens in academic instruction. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 37(3), 147-151.
- Grene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research and Method in Education*, 28(2), 207-211.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museum: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.

- Griffin, J. and Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81, 763-779.
- Gurian, M. and Stevens, K. (2005). *The minds of boys: Saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurnett, D. (2009). Environmental Education and national parks, a case study of Exmoor: "Outdoor education research and theory: critical reflections, new directions". The fourth international outdoor education research conference (pp. 53-59), Victoria, Australia: La Trobe University.
- Güleç, S. ve Akkuş, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim-Online*, 2(2), 19-27.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı, 174, 72-87.
- Gün, E. S. (2013). Serbest etkinlik uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*. 3, 21-32.
- Gündüz, H. (1997). Eğitici kol çalışmalarının etkililiği ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürkan, U. (2011). Sınıfta güdülenme, sınıf yönetimi, Sarpkaya, R. (Ed.). Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Gürsoy, A. (2006). *Eğitim programları ve öğretim*, Giresun: Üniversite Kitabevi Yayınları.
- Hachey, A. C. and Butler, D. L. (2009, November). Science education through gardening and nature-based play. *Young Children*, 42-48.
- Harlen, W. and Simon, S. (2001). Elementary school science and the rise and rise of primary science. *School Science Review*, 82(300), 49-57.
- Harris, R. and Mercier, M. (2000). A test for geographers: The geography of educational achievement in Toronto and Hamilton. *Canadian Geographer*, 44(3), 210-227.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. R. F. Baumeister (Ed.). *Self-esteem: The puzzle of low self regard*. 87-115. New York: Plenum.
- Haşiloğlu, M. A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tarım kültürü konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Trabzon.
- Hazzard, E. L., Moreno, E., Beall, D.B. and Zidenberg-Cherr, S. (2011). Best practices models for implementing, sustaining, and using instructional school gardens in California. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 43(5), 409-413.
- Hill, N., Castellino, D., Lansford, J., Nowlin, P., Dodge, K. and Bates, J. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

- Holloway, J. H. (2000). Extracurricular activities: The path to academic success. *Educational Leadership*, 57(4), 211-222.
- İflazoğlu, A. (2008). Çoklu zekâ kuramının eğitim ortamında kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(350), 15-22.
- İnal, U. (2009). Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 1303-6521.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed method research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kahle, J.B. (1985). *Women in science*. London: Falmer Press.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamber, T. (2007). 2005-2006 Yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kane, L. (2004). Educators, learners, and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karaköy, U. F. (1995). İlköğretim okullarında eğitsel kol çalışmaları (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaküçük S. (1999). *Rekreasyon (Boş zamanları değerlendirme) (3. Baskı)*: Ankara: Bağırhan Yayımevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi (9. Basım)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufeldt, M. (1999). *Begin with the brain: Orchestrating the learner-centered classroom*. Tucson: Zephyr Press.
- Kaya, D., Akpınar, E. ve Gökkurt, Ö. (2006). İlköğretim fen derslerinde matematik tabanlı konuların öğrenilmesine Fen-Matematik entegrasyonunun etkisi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt:6, Sayı:4
- Kelly, G. (2007). Scientific literacy, discourse, and knowledge. Proceedings of the linnaeus tercentenary symposium held at Uppsala University (pp. 47-56), Uppsala, Sweden.

- Kendle, A. D. and Rohde, C. R. E. (1995). Relative importance of uncontrolled and ordered nature for people in urban areas. In: J. De Waal (Ed), *Ecological aspect of green areas in urban environments*, Proceedings of the 1995 IFPRA World Conference, Vereniging Voor Openbaar Groen (pp. 55-58), Bruge.
- Kıray, G. ve Göktaylar, A. (2004). Çoklu zekâ kuramının 4.sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme sürecine etkisi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (63-67), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Kıroğlu, K. (2008). *İlköğretim Programları (1-5. sınıflar)*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kızmaz, Z. (2004). Ekonomik yapı ve suç: bazı araştırma bulguları üzerine genel bir değerlendirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2), 279-304.
- King, K. and Gurian, M. (2006). Teaching to the minds of boys. *Educational Leadership*, 64(1), 56–58.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (2005a). Development of a science achievement evaluation instrument for a school garden program. *HortTechnology*, 15(3), 433–438.
- Klemmer, C. D., Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (2005b). Growing minds: The effect of a school gardening program on the science achievement of elementary students. *HortTechnology*, 15(3), 448–552.
- Kohlstedt, S. G. (2008). “A better crop of boys and girls”: The school gardening movement 1890–1920. *History of Education Quarterly*, 48(1), 58-93.
- Konecki, L. and Schiller, E. (2003). Brain-based learning and standards-based elementary science (Office of Educational Research and Improvement Report No. SP041386). Washington, DC.
- Köse, R. M. (2007). Aile sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 17(5), 46-77.
- Köse, E. (2004). İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinlikleri tercih etme nedenleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s.95-99), Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Köse, E. (2003). İlköğretim düzeyinde ders dışı etkinliklerin akademik başarıya ve okul kültürünü algılamaya etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Krashen, S. (2005). The hard work hypothesis: is doing your homework enough to overcome the effects of poverty. Multicultural Education, <http://www.eric.ed.gov> adresinden 17.06.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kulantaş, N. (2001). Cumhuriyet döneminden günümüze kadar hazırlanan programlarda önerilen strateji yöntem ve teknikler, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Gazi Büro Yayınevi.

- Künkül, T. (2008). Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyleri ile algıladıkları sınıf atmosferi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Laçın-Şimşek, C. (2011). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. C. Laçın Şimşek (Ed.). Okul dışı öğrenme ortamları ve fen eğitimi (1-23), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Lekies, K. S. and Sheavly, M. E. (2007). Fostering children's interests in gardening. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 67-75.
- Lewis, C. P. (2004). The relation between extracurricular activities with academic and social competencies in school age children: A meta-analysis, Unpublished doctoral dissertation, Texas A. & M. University, Texas.
- Lieberman, G.A. and Hoody, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrated context for learning*. San Diego, CA: State Education and Environment Roundtable.
- Lohr, V. I. and Pearson-Mims, C. H. (2005). Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults. *HortTechnology*, 15(3), 472-476.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.
- Lownds, N. (2000, Mart-Nisan). Millennium focus children's gardening: Growing the next generation. *The American Gardener*, 19-24.
- Mabie, R. and Baker, M. (1996). The influence of experiential instruction on urban elementary students' knowledge of the food and fiber system. *Journal of Extension*, 34(6), 1-4.
- McAleese, J. D. and Rankin, L. L. (2007). Garden based nutrition education affects fruit and vegetable consumption in sixth grade adolescents. *American Dietetic Association*, 107, 662-665.
- MacCarty, J. (2010, Eylül-Ekim). The nature of school gardens: Improved learning beyond the walls of the indoor classroom. *NACC Newsletter*, 95-96.
- Malone, K. and Tranter, P. J. (2003). School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(3), 283-303.
- Maloof, J. (2006). Experience this! The experiential approach to teaching environmental issues. *Applied Environmental Education and Communication*, 5(3), 193-197.
- Mactavish, J. and Mahon, M. J. (2005). Leisure education and later-life planning: A conceptual framework. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2(1), 29-37.
- Mahoney, J. L. and Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.

- Martin, B. and Mason, S. (1987). Making the most of your life: The goal of education for leisure. *European Journal of Education*, 22(3), 225-263.
- Mayer-Smith, J., Bartosh, O. and Peterat, L. (2007). Teaming children and elders to grow food and environmental consciousness. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 77-85.
- Maynard, T. and Waters, J. (2007). Learning in the outdoor environment: a missed opportunity?. *Early Years*, 27(3), 255-265.
- Mazman, F. (2007). Sosyal bilgiler eğitiminde gezi gözlem metodunun uygulanmasına ilişkin bir araştırma, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- McAleese, J. D. and Rankin, L. L. (2007). Garden based nutrition education affects fruit and vegetable consumption in sixth grade adolescents. *American Dietetic Association*, 107, 662-665.
- McComas, W. F. (2006). Science teaching beyond the classroom. *The Science Teacher*, 73(1), 26-30.
- McCoy, L. P. (2005). Effect of demographic and personal variables on achievement in eighth-grade algebra. *Journal of Educational Research*, 98(3), 131.
- McHale, S. and Crouter, A. C. (2000). The social contexts of activities in preadolescence: Links with psychosocial adjustment. Paper presented at the society for research on adolescence (pp. 107-1110), Chicago: IL.
- Melber, L. H. and Abraham, L. M. (1999). Beyond the classroom: Linking with informal education. *Science Activities*, 36, 3-4.
- Metin, M. ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 141-154.
- Miller, M. A. (2005). An exploration of children's gardens: Reported benefits, recommended elements, and preferred visitor autonomy. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Miller, D. L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a midwestern early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 49-66.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2005a, Şubat). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Cilt:68, Sayı:2569, Madde 5.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2005b, Şubat). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Cilt:68, Sayı:2569, (Değişiklik: Resmi Gazete, 25.8.2005/25917).
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (2010a, Temmuz). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, Cilt:73, Sayı 2635.

- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010b). 03.09.2010 tarih ve 6181 sayılı yazı, <http://www.antalya-teftis.gov.tr> adresinden 10.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Monroe, M. C., Randall, J. and Crisp, V. (2001). Improving student achievement with environmental education. www.ifas.ufl.edu adresinden 12.05.2009 tarihinde alınmıştır.
- Moore, R.C. (1996). Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum. *North American Montessori Teacher's Association Journal*, 21(3), 97–120.
- Morgan, S. C., Hamilton, S. L., Bentley, M. L. and Myrie, S. (2009). Environmental education in botanic gardens: Exploring brooklyn botanic garden's project green reach. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 35-52.
- Morris, D. V. (2005). The clio clup an extracurricular model for elementary social studies enrichment. *Gifted Child Today*, 28(1), 40-48.
- Morris, J. L., Briggs, M. and Zidenberg-Cherr, S. (2002). Nutrition to grow on: A garden-enhanced nutrition education curriculum for upper-elementary schoolchildren. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 34(3), 175–76.
- Morris, J. L., Neustadter, A. and Zidenberg-Cherr, S. (2001). First-grade gardeners more likely to taste vegetables. *California Agriculture*, 55(1), 43–6.
- Morris, J. L. and Zidenberg-Cherr, S. (2002). Garden-enhanced nutrition curriculum improves fourth-grade school children's knowledge of nutrition and preferences for some vegetables. *Journal of the American Dietetic Association*, 102(1), 3-91.
- Murphy, M. ve Erin, S. (2003). Evaluation of a food systems-based approach to fostering ecological literacy, Final Report to Center for Ecoliteracy.
- Müftüler, M. (2008). Muğla Üniversitesinde okuyan öğrencilerin çoklu zeka alanlarına göre rekreasyon tercihlerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Mygind, E. (2007). A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161-176.
- National Environmental Education and Training Foundation (NEETF). (2010). Fact Sheet: Childrens Healthy and Nature (Raport Supported by NEETF). Washington, DC.
- National Environmental Education and Training Foundation (NEETF). (2000). Environment-based education: Creating high performance schools and students. ((Raport Supported by NEETF), Washington, DC.
- Neathery, F.M. (1997). Elementary and secondary students' perceptions toward science: Correlations with gender, ethnicity, ability, grade, and science achievement. *Electronic Journal of Science Education*, Volume:2, No:1.
- Nicol, R. and Higgins, P. (2006). "A framework for evaluation of outdoor education programmes", in outdoor education, authentic learning in the context of landscapes

(An International Collaboration Project supported by the European Union), European Service Training Course Book, Scotland.

- O'Brien, E. and Rollefson, M. (1995). Extracurricular participation and student engagement. *ERS Spectrum*, 13(3), 12-15.
- Okiror, J.J., Oonyu, J., Matsiko, F. and Kibwika, P. (2011). Can school offer solutions to small-scale farmers in Africa? Analysis of the socioeconomic benefits of primary school agriculture in Uganda. *Journal of Agricultural Education and Extension*, 17(2), 135-151.
- Orgill, M. and Thomas, M. (2007). Analogies and the 5E model. *The Science Teacher*, 74(1), 40-46.
- Orion, N. and Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, 1097-1119.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. and Giddings, G. J. (1997). Development and validation of an instrument for assessing the learning environment of outdoor science activities. *Science Education*, 81, 161-171.
- Ornstein, C. A. ve Hunkins, P. F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Özekes, M. (2011). Ergenlik döneminde boş zaman aktivitelerinin incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-21.
- Ozer, E. (2007). The effects of school gardens on students and schools: conceptualization and considerations for maximizing healthy development. *Health Education & Behavior*, 34(6), 846-863.
- Özdemir, A. ve Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 121-130.
- Özdemir, Y. ve Alat, K. (2012). Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik saatine ilişkin tutumları, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi, Rize.
- Ozden, M. (2008). Environmental awareness and attitudes of student teachers: An empirical research. *International Research on Geographical and Environmental Education*, 17(1), 40-55.
- Özgan, H., Kazoğlu, E. ve Kazoğlu, İ. (2012). Serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşleri, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi, Rize.
- Özgüner, H. (2004). Doğal peyzajın insanların psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerine etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 97-107.
- Özmen, H. (2008). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (7. Baskı), S.Çepni. (ED.). Öğrenme kuramları ve fen bilimleri öğretimindeki uygulamaları (34-98), Ankara: Pegem A Yayınevi.

- Öztürk, Ş. (2009). Okulda eğitim ile bütünleştirilmiş mekân dışı eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 131-145.
- Özür, N. (2010). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyürek, M. (2001). Sınıf yönetimi. Ankara: Karatepe yayınları.
- Panizzon, D. and Gordon, M. (2003). Mission possible: A day of science, fun and collaboration. *Australian Primary & Junior Science Journal*, 19(2), 9-14.
- Papanastasiou, C. (2002). Effects of background and school factors on the mathematics achievement. *Education Research and Evaluation*, 8(1), 55–70.
- Parlak, Y. N. (2003). Mesleki eğitimde teorik bilginin kazandırılmasına yönelik bağlamsal bir içerik oluşturma denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 121-128.
- Pekin, H. (2000). İlköğretim 5.Sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Phibbs, E. J. and Relf, D. (2005). Improving research on youth gardening. *HortTechnology*, 15, 425–428.
- Pipher, M. (1994). *Reviving ophelia: Saving the selves of adolescent girls*, New York: Ballantine Books.
- Poston, S. A., Shoemaker, C. A. and Dzewartowski, D. A. (2005). A comparison of a gardening and nutrition program with a standard nutrition program in an out-of-school setting. *HortTechnology*, 15(3), 463-467.
- Pyle, R. M. (2002). Eden in a vacant lot: Special places, species and kids in the neighborhood of life. In P. Kahn & S. Kellert (Ed.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations*. Cambridge: MIT Press.
- Rahm, J. (2002). Emergent learning opportunities in an inner-city youth gardening program. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 164–184.
- Randall, J. M. (2001). Enhancing high school student writing skills with Florida biodiversity education. Unpublished master's thesis. University of Florida, Gainesville, FL.
- Ramey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom, *The Elementary School Journal*. 97(4), 433-450.
- Rathunde, K. (1993). Motivational Importance of extracurricular activities for adolescent development: Cultivating undivided attention, ERIC, 360373.
- Reeves, L. and Emeagwal, S. (2010, April). Students dig for real school gardens, *Techniques*, 34-37.
- Resmi Gazete (2005, Şubat). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

- Roberts, K. (2006). *Leisure in contemporary society (2. Ed.)*. Cambridge: CABI Publishing.
- Robinson, C. W. and Zajicek, J. M. (2005). Growing minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of a life skills of elementary school children. *HortTechnology*, 15(3), 453-457.
- Rolls, B., Ello-Martin, J. and Tohill, B. (2004). What can intervention studies tell us about the relationship between fruit and vegetable consumption and weight management? *Nutrition Reviews*, 62(1), 1-17.
- Ruskin, H. (1987). A conceptual approach to education for leisure. *European Journal of Education*. 22(3/4), 281-299.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim, geliştirilmiş (2. Baskı)*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edebilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Saka, A. Z. ve Yılmaz, M. (2005). Bilgisayar destekli fizik öğretiminde çalışma yapraklarına dayalı materyal geliştirme ve uygulama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (3), 17.
- Schibeci, R. A. (1984). Attitudes to science: An update. *Studies in Science Education*, 11, 26-59.
- Schorling, R. (1998). *Orta dereceli okullarda genel öğretim metodu*, s.290.
- Searle, M. S., Mahon, M. J., Iso-Ahola, S. E., Sdrolia, H. A. and Dyck, J. V. (1998). Examining the long term effects of leisure education on a sense of independence and psychological well-being among the elderly. *Journal of Leisure Research*, 30(3), 331-339.
- Sezen, G. (2007). Sosyo-ekonomik yapısı düşük öğrencilere yönelik ders dışı etkinliklerin sağlanması (Intel öğrenci programı-İstanbul ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Shaffer, D. R. (1994). *Social and personality development*. California: Brooks/Cole.
- Shair, G. (1999). A history of children's gardens, *The Public Garden*, (99)14, 9-11.
- Seidel, S. and Hudson, K. (1999). *Müze eğitimi ve kültürel kimlik* (Çev. Bahri Ata). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları.
- She, H. C. (2001). Different gender students' participation in the high and low achieving middle school questioning-orientated biology classroom in Taiwan, *Research in Science & Technological Education*, 19 (2), 148-158.
- Simone, M. F. (2002). Back to the basics: Student achievement and schoolyard naturalization. Unpublished masters thesis, Trent University, Peterborough, Ontario.

- Skelly, S. M. and Bradley, J. C. (2007). The growing phenomenon of school gardens: Measuring their variation and their affect on students' sense of responsibility and attitudes toward science and the environment. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 97-104.
- Smith, L. L. and Motsenbocker, C. E. (2005). Impact of hands-on science through school gardening in Louisiana public elementary schools. *HortTechnology*, 15, 439-443.
- Sparrow, L. (2008). Real and relevant mathematics: Is it realistic in the classroom? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13(2), 4-8.
- Stark, R. and Gray, D. (1999). Gender preferences in learning science. *International Journal of Science Education*, 21(6), 633-643.
- Stoecklin, V. L. (2009, March/April). My summers at beanstalk Children's garden. *Gardening with Children*, 80-84.
- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2. Baskı)*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sucuoğlu, B. ve Özköçü, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Suzuki, M. (1998). Improving the extracurricular program at Iolani school. www.klingenstein.org/Additional_Resources/p.../suzukiproject.htm adresinden 20.02.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Sümen, Ö. Ö. (2011). Serbest etkinlik çalışmaları dersiyile ilgili bazı görüş ve öneriler, F. Dervişoğlu (Ed.) 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu içinde (Cilt 1, s. 257-261). Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Szczepanski, A. (2006). Environmental education: An overview of the area from a Swedish/Nordic perspective", in *Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes (An International Collaboration Project supported by the European Union)*, European Service Training Course Book. Scotland.
- Şentürk, C. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım ve 5E öğrenme döngüsü modeli, *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (17), 58-62.
- Şimşek, A. (2001). Sınıfta demokrasi (2. Baskı), A. Şimşek (Ed.). Özgürlükçü öğrenme (26-52), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme (5. Baskı)*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tangen, D. and Fielding-Barnsley, R. (2007). Environmental education in a culturally diverse school. *Australian Journal of Environmental Education*, 23, 23-30.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, London: Sage Publications.

- Taşdemir, A. (2008). Matematiksel düşünme becerilerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları, problem çözme becerileri ve tutumları üzerine etkileri, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K.E. (2012). Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-892.
- Tayfur, E. (2008). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarılarının ve çevre kulübü çalışmalarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, (9)1, 131-149.
- Taylor, D. and Lorimer, M. (2003). Helping boys succeed. *Educational Leadership*, 60(4), 68-70.
- Taylor, A. F., Kuo, F. and Sullivan, W. C. (2001). Coping with add: The surprising connection to green play setting. *Environment and Behavior*, 33(1), 54-77.
- Theeboom, M. and Bollaert, L. (1987). *Between schools and communities: institutions and policies for leisure education. European Journal of Education*. 22(3/4): 299-308.
- Thorp, L. and Townsend, C. (2001). Agricultural education in an elementary school: An ethnographic study of a school garden. Proceedings of the 28th Annual National Agricultural Education Research Conference (pp. 347-360), New Orleans.
- Titman, W. (1994). *Special places, special people: The hidden curriculum of schoolgrounds*. Surrey, UK: World Wildlife Fund.
- Thrive, (2006). Learning under the sky: The benefits of gardening for children with special educational needs, <http://www.thrive.org> adresinden 10.10.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Torkildsen, G. (2005). *Leisure and recreation management (5th Ed.)*. New York: Rautledge.
- Tohill, B., Seymour, J., Serdula, M., Kettel-Khan, L., and Rolls, B. (2004). What epidemiologic studies tell us about the relationship between fruit and vegetable consumption and body weight. *Nutrition Reviews*, 62(10), 365-374.
- Turan, S. (2006). Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim ve Okulun İşlevini Yeniden Düşünmek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 2(2), 3-9.
- Turgut, H., Turgut-Şengül, G., Ercan, S., Öztürk, N. ve Bozkurt, E. (2012). Rutinin dışına çıkmak: Öğretmen adaylarının açık uçlu laboratuvar uygulamalarına dair algılamaları, N. H. Polat (Ed.), X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi içinde (s.145-146), Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Turner, J. C. and Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106, 1759-1785.
- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.

- Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A. and Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Environmental Psychology*, 11, 201-230.
- Ulrich, R. S. (1999). *Effects of gardens on health outcomes: Healing gardens: therapeutic benefits and design recommendations*. New York: John Wiley and Sons.
- URL1. http://www.atamarehberi.net/atamalar/ilkogretimdeki_serbest_etkinlikler_neler adresinden 18.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- URL-2. <http://www.egitimduragi.com/showthread.php?5325-Serbest-Etkinlikler-Dersi> adresinden 21.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- URL-3. <http://www.egitimhane.com> adresinden 21.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- URL-4. www.education.com/print/benefits-school-gardening/ adresinden 18.03.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Uz Baş, A.(2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen Bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-Türkiye örneği, *İlköğretim Online*, 9(3), 1174-1188.
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyoekonomik durumun çevre bilinci ve çevre başarısı üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.
- Ültay, N. ve Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula, *Journal of Science Education and Technology*, 21, 686-701.
- Ürey, M. ve Çalık, M. (2008). Combining different conceptual change methods within 5e model: a sample teaching design of 'cell' concept and its organelles. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), 1-15.
- Ürey, M., Çepni, S., Köğçe, D. ve Yıldız, C. (2012). Serbest etkinlik çalışmaları dersi kapsamında geliştirilen fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin bazı matematik kazanımları üzerine etkisinin değerlendirilmesi, N. H. Polat (Ed), X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi içinde (s. 58-59), Niğde: Niğde Üniversitesi.
- Üste, B. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış*. 7(1), 295-310.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Vural, B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zekâ (2. Baskı)*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Wake, S. J. (2007). Design for learning: Applying "Learning-Informed Design" for children's gardens. *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 31-38.

- Waliczek, T. M. and Zajicek, J. M. (1999). School gardening: Improving environmental attitudes of children through hands on learning. *Journal of Environmental Horticulture*, 17, 180-184.
- Waliczek, T. M., Bradler, R. D., Lineberger, R. D. and Zajicek, J. M. (2000). Using a web-based survey to research the benefits of children's gardening. *HortTechnology*, 10, 71-76.
- Waliczek, T. M., Logan, P. and Zajicek, J. M. (2003). Exploring the impact of outdoor environmental activities on children using a qualitative text data analysis system, *HortTechnology*, 13, 684-688.
- Walker, H. M. and McConnell, S. R.(1995). *Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment: Elementary version*, London: Singular Publishing Group.
- Warrington, G. and Younger, G.M. (2000). The other side of the gender gap, *Gender and Education*. 12(4), 493-508.
- Wells, N. (2000). At home with nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Whiren, A. P. (2007). Excerpts: Principles of designing a garden for children, *Applied Environmental Education and Communication*, 6, 113-115.
- Wynstra, J. (1995). The relationship between five aspects of the home environment and students reading above grade level. Unpublished Masters Thesis, Cumberland College, Wisconsin, Kenosha.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları, Eğitim Dizisi:9.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.
- Yiğit, N., Akdeniz, A. R. ve Kurt, Ş. (2001). Fizik öğretiminde çalışma yapraklarının geliştirilmesi, Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd Ed.), London: Sage Publications.
- Zabriskie, R. B. and McCormick, B. (2003). Parent and child perspectives of family leisure involvement and satisfaction with family life, *Journal of Leisure Research*, 35.
- Zelezny, L., Chua, P. and Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56, 443-457.

8. EKLER

9. ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

27.07.1974 tarihinde Adana ili Ceyhan ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise tahsilini Ceyhan'da tamamladı. 1997 yılında girdiği Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği bölümünden 2001 yılında mezun oldu. Aynı yıl atandığı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kars Merkez Subatan Köyü İlköğretim Okulu'nda Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak görev aldı. 2004 yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne araştırma görevlisi olarak atandı. 2005 yılında, aynı üniversitede çevre eğitimi alanında yapmış olduğu yüksek lisans eğitimini tamamlayarak, 2006 yılında 2547 sayılı kanununun 35. maddesi uyarınca doktora eğitimini yapmak üzere Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'ne kadro tahsisi yapıldı. 2007 yılında İlköğretim Fen Eğitimi ana bilim dalında doktora eğitimine başlayan araştırmacı halen aynı kurumda araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı evli ve 1 çocuk babasıdır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

Adres : Mustafa ÜREY, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Eğitim ABD, 61335, Söğütlü, Akçaabat, Trabzon

E-mail : murey01@gmail.com

Telefon : 0. 535. 945 42 29